

PROJETO SOCIAL E EDUCAÇÃO FÍSICA: FUNDAMENTOS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM VALORES¹

Recebido em: 04/11/2018

Aceito em: 23/08/2019

*Rodrigo Marques*²

*Aline Oliveira Vieira*³

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Vitória – ES – Brasil

*Felipe Rodrigues Costa*⁴

Universidade de Brasília

Brasília – DF – Brasil

*Wagner dos Santos*⁵

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Vitória – ES – Brasil

RESUMO: Este estudo analisa os sentidos que os professores de Educação Física, educadores sociais e jovens atribuem à educação em valores desenvolvida e ministrada em um projeto social do Estado do Espírito Santo. Caracteriza-se como um estudo de caso etnográfico, utilizando os instrumentos: análise documental, observação não participante, registro no diário de campo, entrevista semiestruturada e grupo focal. Participaram da pesquisa um professor de Educação Física, quatro educadores sociais e 28 jovens. O estudo identifica que os sujeitos partem a priori de suas experiências formativas e desenvolvem uma atividade que lhes é própria. A mediação do conteúdo valores acontece de forma incidental, não sistematizada, de acordo com as demandas que ocorrem na prática. Dentro do projeto social, a prática e a especificidade das oficinas demonstraram fazer sentido para a intervenção dos sujeitos.

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

² Possui graduação em Educação Física pela Universidade de Vila Velha (2010) e mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2015). É Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, professor da Rede Municipal de Vila Velha. Membro do Proreitoria.

³ Possui graduação (2001), mestrado (2011) e doutorado (2018) em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. É professora da Rede Municipal da Serra. Membro do Proreitoria.

⁴ Possui graduação (2005) e mestrado (2009) em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho (2012). É professor do curso de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília. Líder do Ladesp.

⁵ Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2002), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2010). É professor do curso de Educação Física e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Líder do Proreitoria.

PALAVRAS CHAVE: Projeto Social. Educação Física e Treinamento. Educação em Valores.

SOCIAL PROJECT AND PHYSICAL EDUCATION: BACKGROUND AND DIRECTIONS OF PRODUCTION ON A PROPOSAL OF EDUCATION IN VALUES

ABSTRACT: This study analyzes the meanings that Physical Education teachers, social educators and young people attribute to values education developed and taught in a social project in the state of Espírito Santo. It is characterized as an ethnographic case study, using the following instruments: document analysis, non-participant observation, field diary recording, semi-structured interview and focus group. One physical education teacher, four social educators and 28 youngsters participated in the research. The study identifies that the subjects start a priori from their formative experiences and develop their own activity. The mediation of content values happens incidentally, not systematized, according to the demands that occur in practice. Within the social project, the practice and specificity of the workshops demonstrated to make sense for the intervention of the subjects.

KEYWORDS: Social Project. Physical Education and Training. Education in Values.

Introdução⁶

A educação em valores é uma temática que vem sendo discutida de forma recorrente nas produções acadêmicas, visando a entender as mudanças que vêm ocorrendo nas referências valorativas indicadas pela literatura em termos como: desvalorização⁷ dos valores, valores em crise e crise de valores⁸ (AZEREDO, 2010; LA TAILLE; MENIN, 2009; SILVA, 2006).

Os valores são entendidos como um núcleo capaz de exercer forças antagônicas, como a concentração e a irradiação, gerando uma vida social mais dinâmica que

⁶ Pesquisa aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes, sob o nº 15419913.4.0000.5542.

⁷ Tem um sentido inverso da sua proposta de criação, uma espécie de anomia, em que os sujeitos agem somente de acordo com os seus interesses e necessidades, não havendo sentimento de obrigação com as regras, leis da sociedade ou normas de conduta e ausência da discussão e reflexão sobre a pertinência dos valores, manutenção de uns e acréscimos de outros.

⁸ O primeiro está relacionado com o rearranjo dos princípios morais, caracterizando-se como uma mudança na moralidade do homem contemporâneo; o segundo se refere à concepção de que os valores morais estariam “doentes” e que, portanto, correriam o risco de extinção, contribuindo para a existência de uma “inversão de valores”.

caracteriza o estágio da autonomia do desenvolvimento da pessoa humana. Do ponto de vista ético, os valores são os fundamentos da moral, das normas e regras que prescrevem a conduta e/ou princípios éticos aos quais sentimos um grande compromisso emocional (LEMOS, 2006; PRADÉU; DAÚ, 2009; SILVA, 2006).

Já a educação em valores, segundo Menin; Bataglia e Zechi (2006), tratam principalmente de dois tipos de valores: a) os morais, em temas como justiça, paz, solidariedade, equidade, que reportariam aos deveres por intermédio dos quais se expressam o respeito pela dignidade alheia e o reconhecimento da necessidade de respeitar seus direitos; b) os éticos, que remetem às preocupações com o sentido da vida, com o sentido da escola, com o autoconhecimento e com o sentimento de vergonha.

Sendo assim, a educação em valores tem por finalidade a construção e prática de princípios, valores e normas que orientem as pessoas a viver o mais harmonicamente possível, consigo mesmas e com os demais, dentro do que normalmente se considera na cultura como justo e bom. Educação pautada na ética, respeito, inclusão, cidadania e preocupada com a formação de sujeitos capazes de se perceberem incluídos e integrados a um contexto socioeconômico-cultural (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013; BONOTTO, 2008; PONCE, 2009; ANDRIONI, 2010; PÁTARO; ALVES, 2012).

Contudo, encontramos na literatura diferentes perspectivas para os modos como esses valores são abordados. Knijnik e Tavares (2016) destacam o ensino dos valores por meio da oralidade (caráter exortativo) e aquele que perpassa no âmbito da casualidade (caráter incidental).

Para Menin; Bataglia e Zechi (2013), os valores podem ser abordados de forma explícita e planejada. São contemplados no currículo ou no projeto institucional de

modo transversal e multidisciplinar. Os autores apresentam também a abordagem implícita e casuística, ou seja, não é o foco principal do processo de intervenção acontecendo em momentos esporádicos na relação entre os sujeitos.

Percebemos que, devido a essas características, a educação em valores vem se destacando dentro dos projetos sociais, que são empreendimentos planejados que consistem em um conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas para alcançar objetivos específicos dentro dos limites de um orçamento e de um período de tempo. Seu objetivo é transformar uma parcela da realidade, diminuindo ou eliminando um *déficit*, ou solucionando um problema social (CASTRO; SOUZA, 2011). Para Souza; Castro e Mezzadri (2012), os projetos sociais são um espaço educativo tanto no que se refere ao reforço escolar, quanto em termos de aprendizagem de valores e desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades.

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

Segundo Vianna e Lovisolo (2011), o reconhecimento do esporte como canal de socialização ou inclusão é identificado pelo aumento de projetos esportivos destinados a jovens de classes populares. Para Souza; Castro e Mezzadri (2012), a prática esportiva atua como principal facilitador, no sentido de atrair as crianças e jovens para participarem dos projetos sociais.

Outras pesquisas que abordam a tríade projetos sociais, esporte e valores evidenciam as suas contribuições na formação dos jovens e, ainda, os modos como os

professores podem organizar sua intervenção profissional mediados pelos valores (SALDANHA, 2012; MAZO, 2011; MELLO *et al.*, 2009; SAWITZKI, 2013).

Contudo, percebemos que existem lacunas na produção acadêmica, quando analisamos os sentidos que os professores de Educação Física, educadores sociais e jovens atribuem à educação em valores desenvolvida e ministrada em um projeto social, foco deste artigo.

Com esse intuito, interessou-nos compreender as práticas realizadas pela professora de Educação Física, educadores sociais e jovens em um projeto social do Estado do Espírito Santo. Discutimos, com esse movimento, a possibilidade de apresentar a produção de sentidos e as relações de apropriações dos valores que resultam de suas práticas em situações particulares.

Objetivamos rastrear as modalidades específicas de práticas enunciativas, de *manipulações de espaços impostos de táticas* relativas a situações particulares, abrindo a possibilidade de analisar a educação em valores praticada em um projeto social, em suas diferentes formas, com seus locutores e *circunstâncias* (CERTEAU, 2012). Também consideramos as relações de apropriação tecidas por meio da *experiência* (BENJAMIN, 1987), produzindo sentidos singulares e diferenciados, a educação em valores, por aqueles que praticam, no caso, docentes e jovens participantes desse lugar/espço educativo.

Referencial Teórico-Metodológico

A pesquisa se constituiu em uma leitura de práticas pedagógicas que abordam valores humanos, partindo do diálogo com os próprios atores que praticam a aula (oficina) em projetos sociais. Certeau (2012) propõe um olhar mais embaixo,

direcionado aos praticantes ordinários do cotidiano nas operações dos usuários. Assim, nosso olhar está voltado para as práticas dos indivíduos, seus modos de operações, seus esquemas de ação.

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

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

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

Compreendemos, segundo Charlot (2000), que a produção dos espaços, pelas práticas pedagógicas, constitui-se em experiências que o docente constrói com as quais produz sentidos, aqui entendidos como aquilo que tem uma “significação” e não, necessariamente, tem um valor positivo ou negativo. Ou seja, “[...] o sentido é

produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo, e com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 56).

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

Ao atribuir sentidos, os praticantes — professor de Educação Física, educadores sociais e jovens — deixam de serem consumidores passivos desses conhecimentos, conforme Certeau (2012), passando a imprimir sua imagem, atuando e fazendo-se notar, tornando-se um consumidor produtivo, aquele que metaforiza a ordem dominante, fazendo-a funcionar em outro registro, modificando-a sem deixá-la.

O projeto social foi escolhido por se sustentar em uma perspectiva voltada para o trabalho sobre valores, além de oferecer oficinas de atividades físicas para 120 crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, em dois turnos, matutino e vespertino no contraturno escolar, configurando-se como “jornada ampliada”, que é um programa desenvolvido nas escolas para que seus alunos possam realizar atividades extracurriculares.

O projeto atribui cuidado especial para o seguimento da Lei Orgânica de Assistência Social (Loas), que dispõe, na sua organização, os marcos para o reconhecimento da assistência como direito de qualquer cidadão brasileiro aos benefícios, serviços, programas e projetos no que se refere à seleção das crianças e adolescentes, utilizando: ficha socioeconômica, documentação familiar, entrevista com os responsáveis das crianças ou adolescentes. Assim, promover a inclusão social e educar para a cidadania são os dois grandes eixos do projeto.

No projeto, mergulhamos em um estudo de caso etnográfico. De acordo com Sarmiento (2011, p. 40), trata-se “[...] da realização pluriparadigmática de investigações organizacionais (da escola ou não) que encontram nos estudos concretos dos contextos singulares de ação as condições de formulação de perspectivas, teorias e conclusões de implicação teórico-prática de múltiplos valores e sentido”. A opção pelo estudo de caso numa estratégia investigativa não significa, portanto, a escolha de um paradigma de investigação; no entanto, a adoção de um paradigma investigativo pode propor o estudo de caso.

Com o objetivo de entender as intencionalidades do prescrito no projeto social, o legado de valores, intenções e ideologia do lugar, realizamos uma análise documental, pois acreditamos que os documentos podem oferecer pistas para se compreender as relações que permeiam o contexto da educação em valores do projeto social.

No diálogo com Ginzburg (2002, p. 43), nossa intencionalidade, ao analisar os documentos, foi: “[...] recordar que todo o ponto de vista sobre a realidade, além de ser intrinsecamente seletiva e parcial, depende das relações de força que condicionam, por meio da possibilidade de acesso à documentação, a imagem que a sociedade deixa de si”.

Selecionamos os seguintes documentos: o Projeto Político-Pedagógico elaborado no ano de 2011, que traz em seu conteúdo a caracterização do projeto, missão, visão, princípios, valores, histórico, justificativa, público beneficiado, objetivos, atividades desenvolvidas, metas, resultados; e a Cartilha de Valores Humanos,⁹ que aborda temas relacionados com a construção da identidade, a importância da diferença entre as pessoas, a valorização da família, a convivência em grupos, a cidadania e a educação para a paz, cultivando valores.

Esses documentos, a partir da sua composição, representam em seu contexto a intencionalidade dos sujeitos que o produziram, buscando atender à demanda dos problemas de determinado contexto social. Porém, compreendemos, assim como Ginzburg (2002), que as fontes não são nem janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os cépticos: no máximo poderíamos compará-las com espelhos deformantes. A análise da distorção específica de qualquer fonte implica já um elemento construtivo.

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

A permanência do pesquisador no projeto ocorreu entre os meses de agosto e novembro de 2014. Nesse período, utilizamos, como instrumentos para produção de dados neste trabalho, as anotações no diário de campo e a observação não participante, porém reconhecemos, de acordo com Sarmiento (2011), que não existe um modo de

⁹ Aqueles que se preocupam com o comportamento humano, a reflexão sobre os valores da vida, a virtude e o vício, o direito e o dever, o bem e o mal (DACOSTA, 2007).

realizar a observação dos contextos de ação que não seja num certo sentido sempre participante.

Fizemos uma entrevista semiestruturada com os docentes do projeto: um professor de Educação Física e quatro educadores sociais, que respondem pelas oficinas de Educação Física, Valores Humanos, Capoeira, *Break Dance* e Xadrez, além de três grupos focais, contendo sete questões orientadoras, com a participação de 28 jovens de ambos os sexos, entre 12 e 15 anos. No primeiro grupo focal participaram nove jovens que frequentam o projeto no turno matutino, no segundo nove do vespertino e o terceiro foi composto por dez participantes do projeto do matutino.

Assim, nas narrativas dos praticantes do projeto, analisamos como se constitui a construção de vivências pedagógicas que medeiam a educação em valores, por meio de práticas corporais e leituras positivas da produção de sentidos. O perfil dos docentes colaboradores e as oficinas podem ser vislumbrados no Quadro 1, como demonstrado a seguir:

Quadro 1: Docentes, oficinas que ministram e formação.

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

Fonte: Elaborado com base na entrevista dos profissionais.

As entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes aconteceram de forma individualizada, norteadas por nove questões orientadoras, conforme vislumbrado no Quadro 2. De acordo com as respostas, novas questões foram formuladas.

Quadro 2: Roteiro de entrevistas semiestruturadas para os profissionais

1. Em sua opinião, qual o principal objetivo do projeto?
2. Durante o planejamento coletivo, vocês discutem sobre a educação em valores?
3. Em sua visão, como é realizado o trabalho com os valores em sua oficina neste momento?
4. Ao planejar suas aulas, como você elege os valores a serem trabalhados em sua oficina?
5. Quais objetivos você espera que sejam alcançados em sua oficina?
6. Que tipo de avaliação você utiliza para saber se os objetivos de educar em valores estão sendo alcançados?
7. Em sua opinião, a oficina que você ministra é uma boa ferramenta para discutir sobre valores? Por quê?
8. Quais os facilitadores e barreiras encontrados em sua oficina para discutir sobre os valores?
9. Que atitude você toma, quando um adolescente falta com o respeito, xinga, agride etc. o colega em sua oficina?

Fonte: Elaborado pelos autores.

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

Projeto Social: Maneiras de Fazer, Narrativas e Produção de Sentidos pelos Docentes na Sua Relação com os Jovens

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

No ano de 2008, os Padres Escolápios assumiram o projeto social. Desde então, realizam um trabalho filantrópico baseado no voluntariado e em alianças (parcerias e convênios) com instituições que oferecem os seus recursos para auxiliar no atendimento à sociedade. A missão do projeto é “[...] colaborar no exercício dos direitos da criança, do adolescente, e de suas famílias, em situação de vulnerabilidade e risco social”. Para

isso, oferta uma educação e formação integrais, além de um acompanhamento que ajudem os jovens a desenvolverem sua personalidade e a exercer sua missão como cidadãos.

O objetivo geral do projeto social é contribuir com o processo de educação e formação de crianças e adolescentes, numa perspectiva que alia formação, espiritualidade, cidadania, cultura, artes e ludicidade e, com isso, estimulá-los a desenvolver seu papel como protagonistas na sociedade, por meio de seus vínculos comunitários, escolares e sociais. É preciso considerar que Doutrina Social Católica entende como valores sociais o reconhecimento da identidade do ser humano e sua fundamentação, o princípio do bem comum, o princípio da solidariedade e o princípio da subsidiariedade.

O projeto social visava, inicialmente, a atender às crianças e adolescentes com atividades culturais e artísticas, a fim de não deixá-los na rua. Como consta no seu Projeto Político-Pedagógico de (2011),¹⁰ no ano de 2010, redefiniram os objetivos de trabalho, seu foco e as políticas que orientariam o atendimento às crianças e adolescentes. O projeto assumiu, então, as características da educação não formal escolápia, ou seja, uma educação que ocorre fora dos sistemas formais de ensino (escolas), complementar.

O projeto está fundamentado na teoria de São José de Calazans, que foi um dos pioneiros da educação popular, ou seja, aquela que é capaz de abranger dois grandes dinamismos da vida: o espiritual e o cultural. O projeto ficou, a partir desse momento, formando parte da rede de obras sociais da OREP — Padres Escolápios e da organização não governamental internacional “ITAKA - ESCOLÁPIOS”.

¹⁰ As informações foram retiradas do Projeto Político-Pedagógico do ano de 2011, fornecidas pela administração do projeto social.

Apesar de o projeto realizar um trabalho filantrópico baseado no serviço voluntário,¹¹ os sujeitos desta pesquisa, uma professora de Educação Física e os quatro educadores sociais, são contratados para intervir nas oficinas de Educação Física, Educação em Valores, Capoeira, *Brak Dance* e Xadrez.

Partindo de um trabalho filantrópico, a análise da intencionalidade do projeto nos evidencia que ele objetiva integrar, por meio do trabalho socioeducativo, as dimensões distintas do ser humano: dimensão físico-corporal, psicoemocional e social, mantendo uma filosofia inspirada nos princípios da educação, nos valores humanos (ORTROWISKI, 2012), sociais¹² e religiosos¹³ (DACOSTA, 2007), esperando como resultado a mudança na condição de vida, por meio de oficinas de atividades físicas, reforço escolar, assistência psicológica, parcerias com suas famílias, alimentação e indicação para estágios.

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

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

¹¹ No início da coleta de dados, no mês setembro de 2014, a única professora voluntária que ministrava a oficina era a de voleibol. Ela sofreu um acidente na escola onde trabalha e teve que se ausentar do projeto no restante daquele ano, o que causou o fim da oficina e o remanejamento dos adolescentes para outras.

¹² A paz interior, respeitar o próximo, ter saúde física, emocional e mental, a reflexão, o discernimento, a solidariedade, a amizade e a lealdade são os valores sociais (OSTROWSKI, 2012).

¹³ Aqueles que se realizam por meio das normas e virtudes das religiões, em uma dimensão, ou na compreensão do que seja santo ou sagrado (DACOSTA, 2007).

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

Essa postura adotada pelo projeto social fere o princípio da liberdade de credo, garantida constitucionalmente aos sujeitos, além de não promover o dinamismo cultural, um dos seus objetivos, pois culturas diferentes também se distinguem pelo aspecto da religiosidade.

Comprendemos que, ao invés de se impor determinadas condutas religiosas, como a oração no início das oficinas, deveria ser dada atenção à opinião dos jovens sobre os que eles pensam desses rituais ou deixar esse momento para reflexão individualizada de cada sujeito, conforme vislumbrado na narrativa:

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

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

Porém, ao analisar a formação continuada, consideramos que ela se constitui como um *espaço/lugar*, onde, uma vez por mês, o professor de Educação Física e os educadores sociais se encontram para discutir a cartilha e sistematizar os conteúdos de valores a serem ministrados para os jovens, como o não *lugar da experiência* desses profissionais, ou seja, não se consideram, nessas discussões e planejamentos, todo um projeto de formação anterior, apropriação do conhecimento e nem a bagagem experiencial construída ao longo de sua carreira profissional até o presente momento, já que só se assume o que está prescrito:

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

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

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

Para estabelecer esse diálogo, é necessário, conforme nos recomenda Pais (1993), um olhar multi e interdisciplinar sobre as juventudes, considerando seus modos de agir nos lugares onde tecem as culturas juvenis, exercício social em que esses atores combinam continuidades e descontinuidades de seus processos formativos. Nesse caso, a própria sistematização das temáticas de valores apresentadas na cartilha, usadas como orientadoras para o trabalho dos docentes, precisa ser realizada em conjunto com os

jovens, considerando, dessa forma, as expectativas e demandas apresentadas por eles nas oficinas.

Os jovens são atores sociais que trazem uma bagagem cultural e sentem necessidade de serem ouvidos, emitindo opiniões e interferindo nas questões que lhes dizem respeito diretamente (DAYRELL; CARRANO, 2014). Esse movimento configuraria um estímulo ao seu protagonismo no projeto social.

Já os docentes revelam dúvidas sobre o modo como podem trabalhar a educação em valores na articulação com os conteúdos das oficinas. Nesse ponto, ressaltam a necessidade de se criar espaços para expressarem suas facilidades, dificuldades, possibilidades e atravessamentos que a temática cria em suas intervenções:

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

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

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

As dificuldades dos docentes para lidar com os jovens são evidenciadas por Krawczyk (2014), ao entender que barreiras são relativas ao ensino propriamente dito ou à necessidade de dar respostas às suas inquietações. Em frente ao mundo em

transformação acelerada, necessita-se de novas reflexões sobre a educação em valores, entre todos que estão preocupados com o futuro dos jovens.

Além disso, é preciso considerar que os jovens, como enfatiza Lemos (2006), constroem sua identidade por meio das relações que estabelecem com o mundo e com os outros, a partir do grupo social a que pertencem, do contexto familiar, das experiências individuais e de acordo com os valores, ideais e normas que organizam sua visão de mundo. Por isso, a elaboração da cartilha deve considerar suas identidades juvenis na correlação com a sua realidade social.

Os docentes, ao mostrarem evidências, em suas narrativas, de que as temáticas sobre os valores, mediadas a partir do saber enunciado, não estão motivando os jovens, deixam clara a necessidade de ouvi-los, para que exponham suas necessidades e os sentidos que eles atribuem à sua participação no projeto.

Assim, entendemos que devem ser discutidos com os jovens os seguintes itens: a possibilidade de diversificação das temáticas, as maneiras como lhes são mediadas e a participação nas oficinas por meio da negociação, não de forma obrigatória, como no caso da Oficina de Valores, já que os sujeitos podem não se identificar com determinadas práticas, o que causa desmotivação, desinteresse e, conseqüentemente, indisciplina.

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

É a base, né! E acaba sendo obrigatório os todos jovens passar pela Oficina de Valores, então ela acaba sendo a base. Partimos da questão

da autonomia, mas, querendo ou não, eles estão em processo de formação e ainda não sabem lidar com esse ato de escolha e não têm essa base para entender o que é bom e o que não é bom, então algumas coisas a gente tem meio que impor. Se deixarmos a coisa muito solta, perdemos o controle (EDUCADOR Social da Oficina de Valores Humanos – entrevista individual).

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

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

Produção de Sentidos Identificados nas Narrativas e Maneiras de Fazer dos Sujeitos

Todo material proveniente da pesquisa de campo — anotação no diário de campo, entrevistas individuais e grupo focal — foi transcrito, lido na íntegra e sistematizado em tópicos de análise para dar visibilidade aos sentidos que os sujeitos atribuem à relação que é mantida com o projeto.

No jogo social, os princípios e valores eleitos pelo lugar para a realização do trabalho socioeducativo são subvertidos em táticas pelos sujeitos ao se apropriarem deles (CERTEAU, 2012), pois os sujeitos determinam as práticas do lugar, transformando-o em espaços praticados, promovendo alterações, causando novos efeitos e desfazendo suas superfícies ilegíveis.

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

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

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

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

Além disso, os jovens percebem que “a rua” é um local que oferece perigos, assim o projeto se configura como espaço praticável, cujo principal sentido é a proteção de possíveis riscos à sua integridade. Castro e Souza (2011) entendem que um dos

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

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

Já a narrativa da educadora de *break dance* vai ao encontro do que é proposto por Charlot (2000), sinalizando que os jovens devem se relacionar com os saberes nas diferentes culturas, com o objetivo de ajudar a ampliar suas experiências e possibilitar novas relações com os diferentes sujeitos e contextos sociais que eles frequentam em sua realidade.

Contudo, o prescrito nos documentos do projeto privilegia a educação em valores enfatizando o saber enunciado, ou seja, de modo exortativo, que está relacionado com o ensino de condutas, comportamentos e na forma de agir favorável para a boa convivência entre os sujeitos.

Assim, ao não desenvolverem situações práticas, os docentes necessitam que ocorram acontecimentos de contravalores (palavrões, brigas, discussões, desrespeito etc.) nas oficinas para alavancar uma discussão acerca da temática de valor abordada, ou seja, de uma forma incidental e pouco eficaz (KNIJNIK; TAVARES, 2012).

O modo de intervenção sugerido na Oficina de Educação em Valores vai de encontro ao proposto nos documentos do projeto. A partir da temática definida na reunião, o educador sistematiza e realiza a mediação aos jovens por meio de vídeos,

textos, questionários e construção de cartazes, ou seja, de modo exortativo, por estar atrelado às diretrizes do lugar.

Assim, na Oficina de Educação em Valores, a mediação enunciada dos conteúdos não possibilita que os jovens se apropriem desses valores, partindo de situações reais, de suas experiências de mundo, sem praticar e comparar sua realidade, não se reconhecendo como autor, configurando o projeto como o não lugar dos jovens, como descrito na narrativa a seguir:

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

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

Sinaliza Charlot (2000) que a apropriação do enunciado, como a proposta na Oficina de Educação em Valores, por mais exaustiva que seja, não é o equivalente ao domínio da atividade. Não basta estudar o conceito de valores, como respeito, educação, responsabilidade, sem que haja o exercício da prática. Só se pode ser solidário, quando

se pratica a solidariedade, ou responsável quando se exercita a responsabilidade, ou seja, a experiência e a produção de sentidos se fundamentam no fazer.

Assim, as maneiras de fazer e os sentidos que os docentes atribuem aos valores, atrelados ao que é proposto nos documentos do projeto, como é realizado pela Oficina de Educação em Valores, priorizando sua Oficina, conforme a narrativa, não incentivam os jovens a se apropriarem dos valores. Eles não os assumem como autores do processo e se sentem um puro receptor, um espelho de um ator multiforme e narcísico, a imagem de um aparelho que não se precisa deles para se reproduzir (CERTEAU, 2012):

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

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

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

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

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

Diferente de atividades práticas (esportes, lutas, dança e jogos), a Oficina de Valores não apresenta desafios para os jovens, cuja necessidade de correr “riscos” é descrita por Pais (1993), que entende o risco como um desafio, uma escolha ativa, baseada no cálculo ou na confiança, uma avaliação dos limites que separam o sucesso do insucesso. A transgressão marca a vontade de escapar à conformidade. Nesse sentido, a propensão ao risco é também efeito do comportamento socializado que os jovens reproduzem em uma resistência rebelde à diversidade.

Isso demonstra a necessidade do diálogo com o jovem, de não vê-lo como criança ou irresponsável. Nesse caso, é necessário, conforme Dayrell e Carrano (2014), considerar que os jovens constituem culturas que os identificam como jovens. Com expressões simbólicas, ganham destaque por meio dos mais diferentes estilos, pois eles querem ser reconhecidos, querem visibilidade, enfim, querem ser alguém em contextos em que comumente são invisíveis.

Assim, o tráfico, oferecendo espaço de trocas dialógicas, poder e risco, configura-se como um meio que exerce fascínio sobre eles; já o projeto e a escola representam, segundo Charlot (2000), os lugares que ensinam o trivial (ler, escrever e contar), ou seja, apesar de serem importantes para a formação, a apropriação de uma cultura comum a todos não valoriza as diferentes necessidades e potencialidades dos sujeitos.

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

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

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

Porque passa muito dever. E em que isso vai contribuir para eu ser alguém na vida? (ROBERTA, grupo focal, 2014).

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

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

Para conhecer as preferências dos jovens, Vianna (2003) aponta para a necessidade de abrir uma discussão dos docentes com eles, para saber como lidar e mediar suas expressividades, identidades, lugares e representações das culturas juvenis.

Em outras palavras, entender como eles lidam com as experiências, escolhas, estilos, tradições e valores culturais existentes fora do contexto da escola.

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

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

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

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

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

Entendemos que a participação dos jovens em projetos sociais está vinculada às práticas corporais que se diferenciam da escola, principalmente as que lhes oportunizam o aprender pela diversão, no brincar com seus pares e em atividades que consideram prazerosas, como práticas desportivas e passeios.

Outro interesse apresentado pelos jovens, segundo Mello *et al.* (2009), são as práticas corporais com competições esportivas que, quando praticadas nas ruas, são mais sedutoras e perigosas, mas também representam a emoção, o risco, a incerteza. Para Pais (1993, p. 12): “Correr um risco é também fazer correr a capacidade de correr esse risco porque o risco é portador de um poder que valoriza o jovem que confronta com ele”.

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

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

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

A intervenção da professora de Educação Física, assim como sua forma de avaliar, confunde o projeto social com o espaço e tempo da escola, inclusive, igualando as atividades e os interesses dos sujeitos que, em suas narrativas até aqui, demonstram querer exatamente o contrário.

Molina; Silva e Silveira (2004) constataram que os 22 jovens por eles estudados consideram a escola, assim como o projeto social como cenários capazes de manipulação sobre suas transgressões e seus desejos, já que, nesses lugares, esses sujeitos, a partir de diferentes práticas culturais, incluindo as esportivas, aprendem formas de ser e estar no mundo e não se apropriam delas.

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

Práticas Corporais e a Educação em Valores nas Oficinas: Eis a Questão!

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

Assim, ao analisarmos a Oficina de Educação Física, identificamos a dificuldade da docente em lidar com a educação em valores na mediação com o ensino do esporte. A professora narra seu entendimento de que a prática esportiva e o fator competição não contribuiriam de maneira qualitativa na relação com o saber valores, indo de encontro ao que é proposto na Cartilha (2011) do projeto, como visualizado no depoimento a seguir:

Eu acredito que, se estivesse trabalhando especificamente o esporte, eu teria um pouco mais de dificuldade, porque a questão da competição iria ficar muito mais forte, e aí trabalhando assim, eu consigo tirar um pouco da competição e, querendo ou não, a

competição para mim quebra muito os valores (EDUCADORA Social da Oficina de Educação Física – entrevista individual).

DaCosta (2007) identifica que o esporte se configura como uma enorme influência sobre o imaginário dos jovens, provocando oportunidades de reflexão no seu comportamento esportivo e social. As suas regras refletem um sistema de valores estabelecidos e se constituem como uma ferramenta de conteúdos atitudinais. A competição e a violação às regras representariam a falta de respeito, havendo, assim, necessidade do jogo limpo (*fair-play*).

Nesse sentido, para os autores, as regras trazem consigo um sistema de valores estabelecidos e se constituem como uma ferramenta de mediação de conteúdos atitudinais. A violação das regras representaria falta de respeito exercendo influência no processo de socialização.

O esporte oferecido de maneira educacional e democrática, segundo Barbirato (2005, p. 83):

[...] tem como meta a participação indiscriminada de todos os educandos, independente do gênero, das habilidades motoras que possui ou não, de sua etnia ou dos resultados de vitória ou derrota no jogo. O esporte socializador defende-se como um direito; direito este que todo o cidadão tem, de poder praticá-lo, de poder fazer parte e de ter acesso à cultura corporal de movimento.

Ao observarmos o narrado pela professora, identificamos uma tendência de formação profissional que perdura na área de Educação Física, nos últimos vinte anos, de exaltar uma intervenção pedagógica com esporte que critique a competição e privilegie a cooperação nas práticas corporais.

Para isso, Lovisolo (2009, p. 213) identifica que o campo científico da Educação Física, na intencionalidade de circular esse ideário de prática emancipatória esportiva cooperativa, volta-se academicamente à “[...] pretensão de dominar a mente dos que ensinam, para, com isso, influenciar estudantes”.

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

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

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

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

Assim, as atitudes de contravalores que ocorreram no momento do jogo, como os xingamentos, falta de respeito e a disputa, demonstraram que ele, o esporte, as lutas ou a dança, não apresentam, naturalmente, elementos suficientes para que ocorra uma

apropriação dos valores, conforme objetivado nos documentos do projeto, necessitando de um trato pedagógico, por parte dos profissionais, ao ministrarem suas oficinas.

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

A declaração da professora de Educação Física afirmando que o esporte estimularia a competição e, por consequência, as desavenças e atitudes violentas por parte dos jovens, durante os jogos e brincadeiras de caráter não cooperativo, foi contrariada na “Nossa Copa”, evento realizado no projeto social e no campeonato de xadrez. Ambas as atividades se caracterizaram como práticas motivadoras de apropriação e produção de sentidos aos jovens, conforme narrativas sobre avaliação do evento realizado pela professora com os seguintes questionamentos:

Qual a importância da coletividade para o jogo acontecer? Vencer não é o mais importante em face ao participar; o ganhar não é o mais importante com a participação no trabalho em equipe, todos participam e todos ganham medalhas. Existe algo que precisamos melhorar? Respeitar o próximo. Como podemos respeitar o próximo? Confiar, aprender a ouvir (Anotação no diário de campo, 2014)
Em sua avaliação sobre a participação dos jovens na ‘Nossa Copa’, evento realizado no projeto social, a professora elogiou o trabalho dos jovens, por seu empenho positivo na preparação e escolha dos times (Anotação no diário de campo, 2014).

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

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

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

As experiências práticas tornam-se importantes, pois a juventude necessita de atividades que estimulem os desafios. Os próprios jovens aderem a atitudes de vida orientadas para a valorização do risco e da diversão, tais como: “Gosto de me pôr a prova fazendo coisas um pouca arriscadas”, “Sou capaz de assumir riscos só para me divertir” (SOUZA; CASTRO; MEZZADRI, 2012).

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

Assim, entendemos que, por meio da música, do movimento e da dança, interagimos corporalmente e podemos expressar nossas ideias e sentimentos, compreender valores e significados culturais presentes na sociedade. Como ferramenta de transformação social, o ambiente de ensino pode proporcionar valores como respeito,

amizade, cooperação e reflexão, tão importantes e necessários para a formação humana (SOUZA; JOLY, 2010).

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

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

Você tem que envolver e criar coisas para que possa conversar com eles, e os facilitadores é que eu trabalho com instrumento musical, com música, que facilita o diálogo e ganha a atenção deles (EDUCADOR Social da Oficina de Capoeira – entrevista individual). Ele é um dos que vai receber graduação. Teve um crescimento e tem tudo para percussão de instrumento musical [...]. Eu trabalhei muito a música com eles (EDUCADOR Social da Oficina de Capoeira – entrevista individual).

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

Percebemos que os jovens apresentam predileção pelo saber domínio proporcionado pelos instrumentos musicais e o saber relacional que se manifesta na capoeira e na dança, ao se relacionar com o outro, ou seja, o esperado pelos docentes, já

que toda relação é mediada por um código de ética e valores que devem ser seguidos e apropriados por determinado grupo social.

Quando o jovem se vê como protagonista da cultura apresentada, ele se envolve, produz sentido e se torna autor e ator de suas práticas. Ele cria e produz suas representações a partir de códigos e sinais da contemporaneidade, oriundos do seu meio social e cultural, do seu universo imagético, sonoro e visual (VIANNA, 2003).

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

Segundo Vianna (2003), as experiências juvenis carregam conhecimentos sensíveis e cognitivos intrínsecos que podem ser expandidos na medida em que se mesclam com outras áreas do conhecimento ou são reconhecidos em seus sentidos próprios. Como exemplos, temos: o grafite, a música a dança etc., conforme manifestado na fala a seguir:

A partir da coreografia final, percebemos os movimentos sendo executados com perfeição, então conseguimos identificar fatores como: o respeito, a postura e o coletivo (EDUCADORA Social da Oficina de *Break Dance* – entrevista individual).

Percebemos que o saber domínio proporcionado pelos docentes nas oficinas de práticas corporais oferece aos jovens a oportunidade de fazer com, promovendo a apropriação e a produção de sentidos, inclusive nas práticas competitivas, nas quais foi possível constatar a mudança de comportamento dos jovens em suas narrativas.

Sendo assim, entendemos que, se a Oficina de Educação em Valores realizasse sua intervenção por meio do teatro, do jogo, da brincadeira, do lúdico, ou seja,

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

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

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

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

Considerações Finais

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

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

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

Na Oficina de Valores Humanos, o trabalho com os valores é realizado de acordo com as temáticas apresentadas na Cartilha de Valores Humanos e o planejamento é feito a partir do valor eleito, que é o foco principal da aula. A mediação acontece de forma exortativa e não incidental, porém a intervenção se mostrou desmotivadora, levando à dispersão e indisciplina, resultado oposto ao esperado.

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

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

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

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

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

Assim, percebemos a necessidade de o projeto dar voz aos jovens para que possa ser discutido o que eles pensam sobre os rituais religiosos, a participação e a diversificação das temáticas estudadas na oficina de valores, visando a fomentar maior interesse.

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

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

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

REFERÊNCIAS

ANDRIONI, L. M. **Construindo valores sociais e educacionais**: relato de uma experiência no programa esporte emancipação. 2010. Disponível em: <https://www.unochapeco.edu.br/static/files/trabalhosanais/Extens%C3%A3o/Educa%C3%A7%C3%A3o/Leandro%20Mendes%20Andrioni.pdf>. Acesso em: 22 maio 2015.

AZEREDO, V. D. de. Filosofia dos valores e educação em Nietzsche. **Educação e Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 25-45, jul./dez. 2010.

BARBIRATO, Fernanda Rosa. **A socialização no contexto de projetos esportivos**: um estudo de caso na Fundação Gol de Letra. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4024139.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2015.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política ensaios sobre literatura e história da cultura**: obras escolhidas. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BONOTTO, D. M. B. Educação ambiental e educação em valores em um programa de formação docente. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 1, n. 2, p. 1-24. 2008.

CARTILHA DE VALORES HUMANOS (2011). **Coleção “Servir à vida”**, Programa Escolas — desenvolvida pela Pastoral do Menor Padres Escolápios, 2011.

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

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

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

DACOSTA, L. P. Abordagens teóricas sobre valores do esporte. In: DACOSTA, L. P. *et al.* (org.). **Manual valores do esporte Sesi**. Brasília: Sesi, 2007. p. 45-57.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega a escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículo em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

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

KNIJNIK, J. D.; TAVARES, O. G. Educating copacabana: a critical analysis of the second half, an olympic education program of Rio, 2016. **Educational Review**, Birmingham, v. 64, p. 353-368, 2012.

KRAWCZYK, N. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículo em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

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

LEMO, K. L. M. **Educação física e valores**: análise centrada em discursos de professores e alunos de escolas do ensino fundamental médio da cidade de Belo

Horizonte. 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/22983> . Acesso em: 25 fev. 2013.

LOVISOLO, H. Competição, cooperação e regulações. In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. (org.). **Esporte de rendimento e esporte da escola**. Campinas: Autores Associados, 2009.

MAZO, J. Z. **Os valores do esporte juvenil**: um estudo com jovens participantes em projetos pró-sociais no município de Santo Ângelo, Rio Grande do Sul. 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

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

MENIN, Maria Susana De Stefano; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; ZECHI, Juliana Aparecida Matias, (org.). **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**: relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortez, 2006.

MOLINA, R. K.; SILVA, L. O.; SILVEIRA, F. V. da. Celebração e transgressão: a representação do esporte na adolescência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.18, n. 2, p. 125-36, abr./jun. 2004.

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

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

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1993.

PÁTARO, Ricardo Fernandes; ALVES, Cirsia Doroteia. **Educação em valores**: a escola como espaço de formação para a cidadania na sociedade contemporânea. 2012. Disponível em: http://www.fecilcam.br/nupem/anais_vi_epct/PDF/ciencias_humanas/07.pdf . Acesso em: 24 fev. 2015.

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

PRADÉU, C.; DAÚ, J. A. T. A educação para os valores e as políticas educacionais. **Ensaio: avaliação política pública e educação**, v, 17, n. 64, p. 521-548, jul./548, jul./set. 2009.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (2011). Coleção “Servir à vida”, n. 1 – Programa Escolas – desenvolvida pela Pastoral do Menor Padres Escolápios, 2011.

ROSADO, A. **Desenvolvimento sócio-afetivo em educação física**: percepção da importância da educação física e estratégias de intervenção no domínio sócio-afetivo por parte dos professores experientes. 1998. Disponível em: <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/782/1/Desenvolvimento%20S%3c%b3cio-Afetivo.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2014.

SALDANHA, R. P. **Valores e atitudes de jovens praticantes de esportes em projetos sociais**: um modelo teórico-explicativo. 2012. 153 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SANTIAGO, L. V. **Os valores orientadores das práticas desportivas em grupos emergentes da terceira idade**: um estudo sobre as construções simbólicas. 1999. 316 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Desporto, Universidade do Minho, Braga, 1999. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/10009> . Acesso em: 25 nov. 2014.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179.

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

SILVA, I. V. P. de. **Educação para os valores em sexualidade**: um estudo com futuros professores e alunos do 9º ano de escolaridade. 2006. 471 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade do Minho, Braga, 2006.

SOUZA, C. E. de; JOLY, M. C. L. A importância do ensino musical na educação infantil. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 4, n. 7, p. 96 - 110, jan./jun. 2010.

SOUZA, D. L. de; CASTRO, S. B. E. de; MEZZADRI, F. M. Facilitadores e barreiras para a implementação e participação em projetos sociais que envolvem atividades esportivas: os casos dos projetos Vila na Escola e Esporte Ativo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 419-30, jul./set. 2012.

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

VIANNA, J. A. Educação física, esportes e lazer para as camadas populares: a representação social dos seus atores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003, Caxambu. **Anais...** Campinas: CBCE, 2003.

VIANNA, J. A.; LOVISOLO, H. R. A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 285-96, abr./jun. 2011.

Endereço dos Autores:

Rodrigo Marques
Rua Oito, nº 228, Cocal
Vila Velha – ES – 29.105-780
Endereço eletrônico: rodrigo30mar_@hotmail.com

Aline Oliveira Vieira
Rua Wilson Duarte Silva, 27, Manguinhos
Serra – ES – 29.173-078
Endereço eletrônico: ninna.maguinhos@gmail.com

Felipe Rodrigues Costa
SQN, 109, Bloco J, apto 603, Asa Norte
Brasília – DF – 70.752-100
Endereço eletrônico: fcostavix@gmail.com

Wagner dos Santos
Rua Carlos Eduardo Monteiro de Lemos, 261, apto 104, Jardim da Penha
Vitória – ES – 29.680-120
Endereço eletrônico: wagnercefd@gmail.com