

A EDUCAÇÃO FÍSICA À LUZ DO MOVIMENTO DA ESCOLA CULTURAL

Investigação centrada no Projeto Guanabara na cidade de Belo Horizonte

Minas Gerais – Brasil

Ana Cláudia Porfírio Couto

**Dissertação apresentada às provas de
Doutoramento no ramo da Ciência do
Desporto nos termos do Decreto-Lei nº
216/92 de 13 de outubro, orientada pelo
Professor Doutor Rui Proença Garcia e Co-
orientada pelo Professor Doutor Luis
Miguel Santos Sebastião.**

Couto, A.C.P. (2006).

A Educação Física à luz do movimento da Escola Cultural - Investigação centrada no Projeto Guanabara na cidade de Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil. FD – UP, Porto.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO EM VALORES. ESCOLA CULTURAL. DESPORTO. PILARES DA EDUCAÇÃO. PESSOA HUMANA.

*Dedico este trabalho aos meus pais, doutores culturais: **Juvenal Porfírio**, cuja sabedoria me conduziu às melhores escolhas, apesar de termos convivido por poucos anos; **Ana Porfírio**, presente em todos os momentos da minha vida, com sua calma, sua religiosidade e amor incondicionais...*

*Ao **Maurício** meu querido esposo, pelo amor, pelo carinho, dedicação e compreensão eternos,...*

Aos meus queridos filhos **Bruno** e **Flávia**, que souberam esperar pela mãe, apesar de tão pequeninos... “Nem o sol, nem o mar, nem o brilho das estrelas, tudo isto não tem valor sem ter vocês...”

Agradecimentos

Gostaria de poder agradecer nestas breves linhas a todas as pessoas que ao longo destes anos estiveram comigo, direta ou indiretamente, e que de certa forma contribuíram para que esta jornada fosse concluída.

- Ao professor Doutor Rui Proença Garcia meu orientador e amigo, pela confiança em mim depositada e por ter-me orientado de forma competente e amigável;
- Ao professor Doutor Luis Sebastião meu co-orientador e amigo, por acreditar no meu trabalho e ter conduzido de forma competente a orientação deste;
- Ao Professor Doutor Manuel Ferreira Patrício, pelo privilégio de poder conversar e aprender com a sua sabedoria;
- À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto;
- À Universidade de Évora pela acolhida no período em que lá estive;
- Aos educadores, educandos e familiares do Projeto Guanabara pela contribuição na condução deste trabalho;
- Ao Instituto Ayrton Senna;
- Aos amigos do Projeto Guanabara;
- Aos colegas do Departamento de Esportes;
- À Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional;
- Às minhas amigas Ivana Montandon, Kátia Lemos e Kátia Borges;
- Ao meu querido Maurício, pelas leituras, discussões, companheirismo e, sobretudo, pelo amor a mim dedicado;
- Aos meus queridos irmãos Dito, João, Betinho, Ricardo, com suas respectivas esposas e filhos, pelo apoio e amor constantes;
- Às minhas queridas irmãs Mariléa, Cidinha e Fatinha, minhas mães auxiliares, que foram fundamentais na minha formação humana;
- Aos meus sogros, Walter e Penha;
- Aos meus cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas pelo apoio e carinho a mim dedicados.

INDICE GERAL

INTRODUÇÃO	11
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	19
A EDUCAÇÃO: SUBSÍDIOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA	20
1.1 Visão introdutória	21
1.2 A educação: conceitos e perspectivas	22
1.3 Foco da educação: a pessoa humana	28
OS VALORES HUMANOS: A REALIDADE DA EDUCAÇÃO	33
2.1 Visão introdutória	35
2.2 Um enquadramento axiológico	37
2.3 Reflexões conceituais	43
2.4 Estratégias didáticas: as categorias	46
2.5 O desafio: educar em valores	55
EDUCAÇÃO NOS DIAS ATUAIS	63
3.1 Visão introdutória	64
3.2 Contextos da sociedade dos dias atuais: o período pós-moderno	66
3.3 Contextos da educação dos dias atuais: a crise	72
ESCOLA CULTURAL: UMA RESPOSTA	85
4.1 Visão introdutória	86
4.2 Escola Cultural: uma leitura conceitual	87
4.3 Escola Cultural: estrutura	89
4.4 Escola Cultural: uma resposta para a crise da educação	92
UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO DESPORTO	100
5.1 Educação Física e Desporto: uma leitura contextual da história	101
5.2 A Educação Física e o seu papel na escola	105
5.3 Reflexões acerca do Desporto	117
OS PILARES DA EDUCAÇÃO	126
6.1 Visão Introdutória	127
6.2 – Aprender a conhecer	128
6.3 – Aprender a fazer	129
6.4 – Aprender a conviver	130
6.5 – Aprender a ser	131
UMA DESCRIÇÃO	135
PROJETO GUANABARA: A descrição de uma história de convivência	136
1. Traços da sociedade: Bairro Guanabara e Região da Pampulha	140
2. O início do Projeto Guanabara	146
3. O Programa Educação pelo Esporte	149
4. A revelação do presente	152
5. Público alvo: uma leitura das relações familiares	156
5.1 Educandos	157
6. Uma leitura da prática diária	159
7. Consolidação: as áreas	162
7.1 Educação Física e Desporto: Ferramenta para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas	162

7.2 Saúde: (Atendimento à saúde – Medicina/Odontologia) Ferramenta para aprendizagem e transformação de atitudes e hábitos de vida	163
7.3 Arte–Educação: Ferramenta para o desenvolvimento da competência estética e artística nas várias modalidades da arte. Agente de expressão e comunicação dos indivíduos	165
7.4 Apoio à escolarização: Ferramenta para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.	165
7.5 Avaliação: Ferramenta para o desenvolvimento da competência social.	166
8. Organização: Relação administrativa	167
9. A proposta didática desenvolvida pela área da Educação Física	168
METODOLOGIA	172
1. Procedimentos de estudo	173
2. Caracterização do estudo	176
2.1 As entrevistas	178
2.2 Observação participante	181
2.3 Documentos oficiais	184
3. Análise de conteúdo	185
4. Sistema de Categorias	186
4.1 Unidades de registro	192
A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROJETO GUANABARA – visão axiológica a partir dos educadores, dos pais e dos educandos –	196
1. Introdução	197
2. Tarefa Interpretativa	198
2.1 Análise e interpretação das entrevistas	198
Categoria 1 – Valores éticos / aprender a conviver	199
Categoria 02 – Valores estéticos/ aprender a conviver	205
Categoria 03 – Valores lógicos / aprender a conhecer	206
Categoria 04 – Valores vitais / aprender a conviver e ser	217
Categoria 05 – Valores práticos / aprender a fazer	220
Categoria 06 – Valores hedonísticos – Aprender a ser	222
Categoria 07 – Valores religiosos – Aprender a conhecer	227
2.2 Interpretação das observações	227
2.2.1 Projeto Guanabara I	228
2.2.2 Projeto Guanabara Campus	230
2.3 Reflexões acerca das entrevistas e das observações: uma leitura do desporto	232
2.4 Reflexões acerca do Projeto Guanabara e da Escola Cultural: uma leitura das convergências e das divergências.	238
CONCLUSÕES	244
RECOMENDAÇÕES	254
BIBLIOGRAFIA	258

Resumo

Os projetos sociais, no Brasil, ganharam visibilidade e notoriedade por atuarem frente à desigualdade social. O desporto é um dos grandes marcos de estratégia dos projetos sociais por ter uma ação legítima diante da formação humana. Este estudo tem sua raiz no Projeto Guanabara, que tem o desporto como eixo estruturador. A Escola Cultural foi o referencial teórico deste estudo, através da relação estabelecida entre a categorização dos valores humanos e os pilares da educação, tendo como objetivos analisar a realidade social do Projeto Guanabara; analisar e justificar os conteúdos da Educação Física utilizados no Projeto Guanabara; e analisar a visão axiológica dos professores e dos alunos atribuída à Educação Física, com o intuito de identificar qual o contributo do desporto na formação humana.

O presente estudo foi realizado no ambiente do Projeto Guanabara. Foram entrevistados os educandos, seus pais e os professores de Educação Física; além disso, foram realizadas observações no período do recreio. A interpretação do material recolhido foi realizada conforme a técnica da análise de conteúdo, partindo das categorias que foram definidas *a priori* e através das observações realizadas. Foram também analisados os documentos oficiais e o diário de campo.

Os valores éticos aliados ao aprender a conviver fortalecem a contribuição do desporto na formação humana, através da ampliação da convivência e na busca do fortalecimento do respeito. Os valores estéticos não foram destacados nas falas. Os valores lógicos, aliados ao aprender a conhecer, demonstraram a estreita parceria do desporto na aquisição de conhecimentos, por meio dos conteúdos utilizados tanto nas aulas, quanto no tempo livre. Os valores vitais, aliados ao aprender a conviver e a ser, primeiro os educandos se alimentam, depois se divertem. Os valores práticos, aliados ao aprender a fazer marcaram a importância da constituição de novos saberes e do incentivo ao protagonismo. Os valores hedonísticos, aliados ao aprender a ser são revelados pelo prazer de ensinar e pelo prazer em aprender. Os valores religiosos não foram destacados.

Este estudo proporcionou uma reflexão ampliada do que se tem na literatura, já que apontou a necessidade da formação axiológica das crianças e dos adolescentes, identificando, ainda, quão o desporto pode contribuir para o seu desenvolvimento e para a mudança do olhar da sociedade para com essas crianças e adolescentes, uma vez que a educação deve contribuir para que elas consigam superar as agruras do destino com mais dignidade e, assim, constituírem-se integralmente como pessoas humanas.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO EM VALORES. ESCOLA CULTURAL. DESPORTO. PILARES DA EDUCAÇÃO. PESSOA HUMANA.

Abstract

In Brazil, social projects gained the public attention for their action in the front line of the social gap. Sports are one of landmarks of the strategy of social projects as it has a legitimate role in human education. This study is based on the Guanabara Project, which has sports as its structuring axis. The Cultural School, along with the education tenements, was the theoretical reference of this study through the relation established between the categorization of the human values and the education tenements. The aim of the present work was to identify the contribution of sports to human education through the analysis of the social reality of the Guanabara Project, the analysis and the justification of the Physical Education contents of the Guanabara Project, and the analysis the axiological vision of Physical Education teachers and student aiming to identify the contribution of sports to education.

This study was carried out in the Guanabara Project setting based on interviews of several students, parents, and Physical Education teachers and observations carried out during break time. The material collected was interpreted by the content analysis technique departing from categories defined *a priori* and through the observations carried out. Official documents and field reports were also analyzed.

The ethic values in association to the learning of socialization strengthened the contribution of sports to human education by extending socialization and the search for the strengthening respect. The esthetic values have not been highlighted in the utterances. The logic values along with learning to know demonstrated the close association of knowledge acquisition by means of the contents used both in class and during break time. The vital values along with learning to socialize and be; the students first feed themselves and then enjoy themselves. The practical values along with learning how to do highlighted the importance of the constitution of new knowledge and of the stimulus of protagonism. The hedonistic values along with learning to be are revealed through the pleasure of teaching and the pleasure of learning. Religious values were not highlighted.

This study afforded a broad reflection of the literature as it pointed to the need of axiological education of children and adolescents and also identified the extent to which sports can contribute to the development and to changing the view of society of these children and adolescents since education must contribute for children and adolescents to overcome the difficulties of life with more dignity and thus become whole human beings.

The physical education in view of the movement cultural school inquiry centered in the Guanabara project – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brazil

Key words: AXIOLOGICAL EDUCATION. CULTURAL SCHOOL. SPORTS. EDUCATION TENEMENTS. HUMAN BEINGS.

Résumé

Les projets sociaux, au Brésil, ont gagné visibilité et notoriété parce qu'ils agissent contre l'inégalité sociale. Le sport est une des grandes bornes de stratégie des projets sociaux pour avoir une action légitime face à la formation humaine. Cette étude a sa racine au Projet Guanabara, qui a le sport comme axe structurant. L'École Culturelle a été le référentiel théorique de cette étude, par la relation établie entre la catégorisation des valeurs humaines et les piliers de l'éducation, ayant comme objectifs analyser la réalité sociale du Projet Guanabara; analyser et justifier les contenus de l'Éducation Physique utilisés au Projet Guanabara; et analyser la vision axiologique des enseignants et des élèves attribuée à l'Éducation Physique, avec le but d'identifier quel est la contribution du sport dans la formation humaine.

La présente étude a été réalisée au milieu du Projet Guanabara. Les élèves, leurs parents et les enseignants d'Éducation Physique ont été interviewés; en outre, des observations ont été cueillies dans la période de la récréation. L'interprétation du matériel rassemblé a été réalisée selon la technique de l'analyse de contenu, à partir des catégories qui ont été définies *a priori* et à partir des commentaires réalisés. Les documents officiels et le journal de champ ont été aussi analysés.

Les valeurs éthiques, alliées à l'apprentissage de la vie en société, fortifient la contribution du sport dans la formation humaine, par l'élargissement de la convivialité et dans la recherche de la fortification du respect. Les valeurs esthétiques n'ont pas été observées dans les paroles. Les valeurs logiques, alliées à l'apprentissage de la connaissance, ont démontré l'étroit partenariat du sport dans l'acquisition de connaissances, au moyen des contenus utilisés autant dans les classes, que dans le temps libre. Les valeurs vitales, alliées à l'apprentissage de la convivialité et alliées à apprendre à être, ont démontré que d'abord les élèves se nourrissent et ensuite ils s'amuse. Les valeurs pratiques, alliées à l'apprentissage du faire, ont marqué l'importance de la constitution de nouveaux savoirs et de l'incitation au protagonisme. Les valeurs hédonistes, alliées à apprendre à être, sont révélées par le plaisir d'enseigner et par le plaisir d'apprendre. Les valeurs religieuses n'ont pas été observées.

Cette étude a fourni une réflexion élargie de ce qu'il y a dans la littérature, vu qu'elle a indiqué la nécessité de la formation axiologique des enfants et des adolescents, identifiant, encore, comment le sport peut contribuer à son développement et pour le changement du regard de la société envers ces enfants et ces adolescents, vu que l'éducation doit contribuer pour qu'ils réussissent dépasser les obstacles de leurs conditions avec plus de dignité et, ainsi, se constituer intégralement comme des personnes humaines.

L'éducation physique à la lumière du mouvement de l'école culturelle –
Investigation centrée sur le Projet Guanabara dans la ville de Belo Horizonte –
Minas Gerais – Brésil

Mots-clés : ÉDUCATION EN VALEURS. ÉCOLE CULTURELLE. SPORT.
PILIER DE L'ÉDUCATION. PERSONNE HUMAINE.

Abreviaturas

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CND – Conselho Nacional do Desporto

CONFED – Conselho Federal de Educação Física

CREF – Conselho Regional de Educação Física

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

FIEP – Federação Internacional de Educação Física

IAS – Instituto Ayrton Senna

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IEU – Iniciação Esportiva Universal

INDESP – Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MCV – Modelo de Clarificação de Valores

MEE – Ministério Extraordinário do Esporte

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEE – Programa Educação pelo Esporte

PG – Projeto Guanabara

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultural

INTRODUÇÃO

"... se educo hoje, com os valores que eu recebi ontem, para as pessoas que são o amanhã. Os valores de ontem, os conheço. Os de hoje, percebo alguns. Dos de amanhã, não sei. Se só uso os de hoje, não educo: complico. Se só uso os de ontem, não educo: condiciono. E se só uso os de amanhã, não educo: faço experiências às custas dos (das) adolescentes. Se uso os três, sofro, mas educo".(Artur da Távola, [s.d.]).

Por que o Projeto Guanabara? Por que um projeto social? Qual a importância do Desporto na formação humana de crianças e adolescentes? Como pode influenciar o modelo da Escola Cultural na ação diária do Projeto Guanabara? Perguntas retóricas que nos conduziram ao problema central desta investigação: Que contributo poderá dar a Educação Física desenvolvida no Projeto Guanabara para a formação humana?

O nosso ponto de partida é estabelecer justificativas para a nossa motivação em investigar o Projeto Guanabara, o desporto social e as contribuições que a Escola Cultural possa oferecer a esse Projeto, bem como identificar quais serão os caminhos a serem seguidos a fim de que possamos solucionar o problema ora destacado.

Um projeto social é uma ação planejada, estruturado por objetivos e estratégias, constituído por atos inter-relacionados e coordenados dentro de uma idéia geral que organiza recursos, atividades e interesses. Objetiva sempre produzir alterações qualitativas na vida das pessoas envolvidas. (Armani, 2000; Carneiro *et al.*, 2004; Couto, 2005).

Um projeto não representa apenas um documento técnico, mas traduz-se por ser um dos grandes elementos de solução mais difundidos nos dias de hoje, por enfrentar diretamente os problemas sociais de forma sistemática, organizada e planejada.

Há muitas vantagens em se atuar junto aos projetos sociais. Ressaltamos que, reconhecidamente, a maior delas é o fato dos projetos colocarem em prática as políticas e os programas para organizar ações sociais, uma vez que a realidade é capturada em partes, tornando-as mais compreensíveis, planejáveis e mensuráveis.

Deste modo, afirmamos que todo projeto tem definidos uma causa, um conjunto de hipóteses, objetivos, público alvo a ser atingido e as estratégias que serão utilizadas. No atual período histórico brasileiro, os projetos sociais têm como grande causa a inclusão social, por meio da geração de oportunidades às pessoas que, de forma notória, se encontram socialmente vulneráveis.

O desporto é hoje um dos grandes marcos de estratégia dos projetos sociais no Brasil: justifica esta relação por sua função social e por sua legitimação diante da sociedade.

Os projetos utilizam o desporto como matéria-prima, como eixo estruturador, ou como fio condutor das ações de intervenção com o público alvo. A base da utilização do desporto consubstancia-se no interesse que gera o desporto nas pessoas e pela sua dimensão socializadora. Em sua maioria, o desporto articula-se com outras áreas, por entenderem, os gestores, a importância da relação dos saberes na formação humana.

O Projeto Guanabara é um projeto social executado pela Universidade Federal de Minas Gerais, através da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, em parceria com o Instituto Ayrton Senna (Fundação sem fins lucrativos), que tem o desporto como estratégia condutora das ações diárias.

Como mencionado, todo projeto tem uma grande causa. A do Projeto Guanabara é a da infância e da juventude brasileiras e, objetiva oferecer oportunidades para que as crianças, os adolescentes e os jovens possam desenvolver o seu potencial. Tais oportunidades concentram-se nas áreas do desporto, das artes, da pedagogia e da saúde, proporcionando ao educando a vivência de atividades que possibilitem a promoção dos valores, de forma tal que se constituam em competências para a vida como um todo.

Os resultados esperados são conduzidos para uma alteração direta no comportamento das pessoas, sobretudo, nas suas decisões relacionadas às escolhas que serão realizadas.

Por ser um projeto que atua no ambiente universitário, tem também como objetivo contribuir na formação acadêmica dos jovens-adultos, que têm a oportunidade de se iniciarem na docência.

O Projeto Guanabara referencia-se teoricamente pela Tecnologia Social em Educação pelo Esporte (Instituto Ayrton Senna), que tem como objetivo promover o desenvolvimento humano das pessoas através do esporte.

Após termos tomado conhecimento do modelo da *Escola Cultural* (Patrício, 1997), acreditamos que esta tenha potencialidades que poderão ser desenvolvidas no Projeto Guanabara e que muito contribuirão na estruturação

e organização diária das ações, visto que seu foco, centrado na pessoa humana, relaciona-se à tecnologia utilizada. Não há contraposições, ao contrário, o modelo da Escola Cultural prevê uma ordenação complementar para o desenvolvimento do Projeto Guanabara.

A Escola Cultural, um modelo português, mas denominado como um movimento voltado para o mundo, tem em suas bases estruturantes a perspectiva de uma escola humanizadora, personalista e essencialmente cultural. A pessoa humana é o centro de todas as ações educativas; assim, seu desenvolvimento humano se realiza de maneira integral. Denomina-se ainda, uma escola axiológica, pois se baseia nas ordens dos valores, promovendo a aquisição de conhecimentos que fortaleçam a autonomia e a liberdade.

Os educandos têm a oportunidade de participar, de se envolverem em todas as etapas do seu processo de formação, priorizando o saber constituinte e não o saber constituído. Neste contexto, prevê-se uma arregimentação diferenciada, pois a escola unidimensional dos dias de hoje, presidida apenas pelas atividades heterodeterminadas (balizadas pelos regimentos legais), não contempla a formação da pessoa integralmente. A Escola Cultural tem por finalidade criar, recriar e promover a cultura da pessoa humana, organizando-se, portanto, em dimensões plurais; uma vez que encara a pessoa como pluridimensional. As dimensões propostas pela Escola Cultural são presididas por princípios que dão forma e direcionam as ações a serem desenvolvidas.

A relação que se impõe entre a Escola Cultural e o Projeto Guanabara se fundamenta, principalmente, por julgarmos necessário discorrermos sobre a crise que se instalou na educação. Acreditamos que o modelo da Escola Cultural represente uma resposta à crise e o Projeto Guanabara, um exemplo de ação. Tal crise merece atenção devido às constantes mudanças por que vem passando o homem na sociedade atual, o que certamente nos leva a crer que a educação também esteja passando por estas (trans) formações.

No ambiente escolar, a crise perpassa pela reprodução simplória dos conteúdos curriculares, seja nos aspectos da leitura e escrita, seja nas ciências, seja na Educação Física. Não está havendo espaço para os momentos livres; as crianças são reprodutoras de modelos prontos, pré-

concebidos que, na maioria das vezes, não atende a todos; e também não há momentos de criação e produção de conhecimentos.

Voltar o olhar da escola para a multiculturalidade significa, grosso modo, burlar a crise da educação, pois, transpor as barreiras limitantes da ação educativa é o grande desafio atual. Isto porque resgatar a bagagem cultural que traz o educando e utilizá-la como auxiliar no desenvolvimento das práticas diárias possibilitará um avanço na formação da pessoa integral, autônoma, crítica, participativa, solidária e, principalmente, consciente de seu papel na sociedade. Diante disso, a educação deveria estar direcionada para outros aspectos, identificada como sendo um processo que gera possibilidades de transformação cultural das crianças e dos adolescentes.

Compreendemos neste sentido, que a educação deva ser direcionada à formação por meio dos valores humanos, de forma tal a permitir que os educandos possam reconhecer seus valores, promovê-los, clarificá-los e fortalecê-los. Este é verdadeiramente o princípio da educação em valores, tão necessária na sociedade atual.

Sob esta perspectiva, o papel da educação atual é criar possibilidades e mecanismos que facilitarão o processo de aprendizagem do educando, sejam nos princípios curriculares, sejam nos temas transversais ao currículo, sejam no fortalecimento dos valores, mas todos com a meta de ampliar a leitura do mundo deste educando, possibilitando-lhe adquirir a grande competência do desenvolvimento humano, *aprender a ser* (Delors, 1996), que terá como consequência sua autonomia, facilitando assim a sua convivência na escola, na família e na sociedade.

Acreditamos que o esporte seja um forte aliado para se combater a crise da educação e contribuir para a formação das pessoas nele envolvidas.

Partindo dos pressupostos iniciais, aliando projetos sociais, esporte e formação humana, os quais são confrontados com a crise da educação, acreditamos que o Projeto Guanabara tenha, de fato, uma parcela de contribuição no desenvolvimento e na promoção dos valores das crianças e dos adolescentes envolvidos, de tal forma que os projetos sociais, no caso o

Projeto Guanabara, possam representar exemplos para o enfrentamento da crise na educação brasileira.

Para tanto objetivou-se, neste estudo, analisar a realidade social que envolve o Projeto Guanabara; analisar e justificar os conteúdos da Educação Física utilizados no Projeto Guanabara e analisar a visão axiológica dos professores de Educação Física e dos alunos, atribuída à Educação Física.

Acreditamos, assim, justificarmos nosso interesse e a decisão tomada para este estudo. Diante disso, e em busca da resposta para o problema mencionado e da solução para os objetivos que foram elencados, o corpus deste estudo constituir-se-á: em primeiro lugar, pelo enquadramento teórico como forma de contextualizar o tema como um todo, bem como subsidiar as interpretações subseqüentes; em seguida, o Projeto Guanabara passará por uma descrição profunda, a fim de que se tenha clareza e conhecimento de como se estrutura e organiza este projeto; por último, a descrição e a teoria serão confrontadas nas interpretações das entrevistas que pretendem conhecer o que pensam os envolvidos no Projeto Guanabara.

A composição do quadro teórico de referência inicia este trabalho. No primeiro momento, a educação será enquadrada teoricamente, contextualizando-a na sociedade. Refletiremos, ainda, sobre a pessoa humana, sobre o seu processo de formação. A Educação em Valores consubstancia a premência da educação; neste sentido, será discutida em separado da educação. A crise da educação será contextualizada com base na demanda e na oferta da educação atual, estabelecendo a educação em nossos dias, a fim de que possamos apontar caminhos e dar respostas para a condução da educação na sociedade contemporânea.

No nosso entendimento, a Escola Cultural é a resposta para a crise dos dias de hoje, constituindo-se, pois, na parte do enquadramento que trata exclusivamente deste modelo.

A Educação Física é discutida num capítulo à parte, que se dedica a situá-la nos dias de hoje. Por conseguinte, finalizando o enquadramento teórico, destacamos os pilares da educação, baliza referencial do Projeto Guanabara.

O Projeto Guanabara será alvo de uma descrição (Geertz, 1989) que se consubstanciará em três frentes condutoras: em primeira instância, a definição e caracterização do Projeto de uma maneira geral, seus objetivos, estratégias, público alvo e linha teórica em que se fundamenta, bem como as disciplinas que envolve. Em segunda instância, a caracterização dos princípios educacionais norteadores do projeto, tendo como base os documentos oficiais do Programa Educação pelo Esporte (Instituto Ayrton Senna), no qual o projeto está inserido. Em terceira e última instância, a especificação do desporto no projeto Guanabara, caracterizando-o e justificando-o. A realidade social em que o aluno está inserido será descrita em seu aspecto macro: quem é esta criança, onde vive e com quem vive, o que faz e qual o envolvimento familiar na sua formação.

A metodologia deste estudo será a forma, ou melhor, o caminho para se conhecer o que pensam educadores, educandos e pais acerca das aulas de Educação Física e sua contribuição na formação humana. Este procedimento se dará por meio de entrevistas, classificadas do tipo semi-estruturado (Fontana e Frey, 2000), que deverão ser transcritas e submetidas posteriormente à análise de conteúdo (Vala, 1986). Contemplará, deste modo, momentos de encontro por meio de entrevistas individuais e coletivas e de observações da prática das atividades desportivas das crianças, no tempo livre do recreio escolar e do Projeto Guanabara.

A investigação buscará, junto aos educadores, compreender quais são os seus valores perante o desporto, quais valores são transmitidos pelo desporto e quais são as atividades que eles utilizam nas suas aulas; a caracterização das atividades desportivas das crianças, como elas percebem o desporto, quais são os seus valores ante o mesmo, como é ocupado o seu tempo livre. Será um momento de ouvir e conversar com elas, conhecer a sua opinião, bem como conversar com seus pais e conhecer também suas opiniões. A outra parte da investigação dar-se-á por meio de observação das atividades das crianças na rua, no horário de recreio e nas outras oportunidades de contato.

Os conteúdos desportivos utilizados nas aulas do Projeto serão também analisados mediante estudo dos documentos oficiais e do diário de campo produzido a partir das observações a serem realizadas.

Para fazer falar este material, valer-nos-emos das categorias determinadas a priori (Bardin, 1977), as quais subsidiarão a tarefa interpretativa, que será realizada mediante uma leitura da Educação Física no Projeto Guanabara, conforme a visão axiológica dos educadores, dos pais e dos educandos, à luz do movimento da Escola Cultural.

Esta tarefa possibilitará a interpretação da adequação dos conteúdos, fazendo a relação entre: o que pensam as crianças acerca do desporto e como o praticam; o que pensam os educadores acerca do desporto. Partindo das duas interpretações anteriores, contrastar-se-á então o grau ou nível de adequação entre objetivos do projeto *versus* crianças; objetivos do projeto *versus* professores; visão das crianças do desporto *versus* visão dos professores do desporto; conteúdos das crianças *versus* conteúdos do projeto. Esta parte constituir-se-á de uma leitura do desporto por meio de reflexões acerca das entrevistas e das observações.

Compondo, ainda, a tarefa interpretativa refletiremos sobre o Projeto Guanabara e a Escola Cultural, de forma tal que possamos estabelecer uma leitura das convergências e das divergências existentes entre o modelo e a ação.

Consideramos, por fim, fundamental elaborarmos as nossas conclusões, as quais responderão, em grande medida, o nosso pressuposto inicial. As conclusões serão um reflexo do material interpretado à luz do movimento da Escola Cultural.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

*... "educar é perder sempre sem perder-se.
Educa quem for capaz de fundir ontens, hojes
e amanhãs, transformando-os num presente
onde o amor e a presença significativa
sejam as bases". (Artur da Távola, [s.d.]).*

A EDUCAÇÃO: SUBSÍDIOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

1.1 Visão introdutória

A educação constitui um campo de investigação desenvolvido em vários ambientes: escola, família, sociedade e nas mais diversas instituições. Desta forma se estabelece como o pulso da sociedade, refletindo as tensões de hoje e as aspirações de amanhã, em todo o seu processo. (Delors, 2005).

O reflexo das tensões e das aspirações assinala a essencialidade da educação para a vida em sociedade. Privar as pessoas da educação é não dar oportunidade para que possam desenvolver suas competências (pessoais, produtivas, sociais ou cognitivas) nem permitir que se desenvolvam junto aos avanços tecnológicos.

O desenvolvimento das competências, aliado à diversidade atual, compõe o arcabouço dos novos desafios sociais. Tais desafios se constituem, no contexto da educação, em formar pessoas capazes de conviverem com a diversidade sociocultural e se inserirem no mundo do trabalho.

As necessidades de adaptação às novas exigências sociais conduziram o sistema educacional a várias reformas ao longo da história. Essas reformas contribuíram para que a educação fosse marcada por certa rigidez e imobilismo (Tedesco, 2005), dificultando novas adequações, principalmente nos dias de hoje. Tal rigidez e imobilismo podem ser considerados como um dos elementos constituintes da crise da educação.¹

A fim de driblar a crise e se adequar às necessidades sociais vigentes, a educação tornou-se tema de debate e reflexão nas universidades, nas instituições governamentais, nas escolas básicas, nas famílias, nas igrejas, nas organizações civis ou na sociedade em geral.

Neste entendimento, o debate, a reflexão e as mudanças tornam-se cada vez mais complexos. Por isso, analisar a educação significa aprofundar na leitura da pessoa humana; e não apenas definir conteúdos programáticos específicos. Diante desta análise, a educação vinculada à formação humana se dá na perspectiva de que o homem só se torna homem pela educação (CRSE, 1988).

¹ Tema a ser discutido posteriormente.

A formação da pessoa pode ser informal, através da família ou sociedade, ou formal, realizada por pessoas socialmente aptas a esta ação (Savater, 1997). Acreditamos, desta forma, que a educação prepara as pessoas para a vida e gera oportunidades de desenvolvimento.

Deste modo, a educação é a base para a humanização, e humanizar é conceber a pessoa humana integral, ativa na sociedade. Entendemos que educar é uma arte, não modeladora, mas estimuladora, que se constitui basicamente como uma orientação, como um auxílio dinâmico. Por fim, educar tem por finalidade promover nas pessoas sucessivas modificações, concedendo-lhes autonomia, liberdade e compreensão social.

Ao longo deste capítulo nossa reflexão dar-se-á focalizada nos aspectos conceituais que subsidiarão teoricamente este estudo: a educação de maneira ampla e a pessoa humana.

1.2 A educação: conceitos e perspectivas

Desde os tempos da antiguidade clássica, a educação é considerada como a arte de formar os homens, dando plenitude e alimento ao corpo e à alma. Confere, ainda, uma base sólida à pessoa, contribuindo para a sua formação individual e especializada (Delors, 2005). Estas contribuições resultam da “consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate de uma família, de uma classe ou de uma propriedade humana” (Jaegger, 2003:04).

Neste sentido, a educação é um princípio da humanidade e um reflexo da cultura, à medida que conserva e transmite valores, costumes, legados, normas, hábitos, dogmas e modos de encarar a vida, uma vez que a educação participa, organiza e estrutura a vida na sociedade (Antunes, 1973; Aquino, 1998; Jaegger, 2003; Souza, 2000; White, 1989)

Consubstanciados, pois, por este vínculo da educação com a formação humana, percebemos que a educação tem como essência promover o desenvolvimento pessoal e social (Imbert, 1973; Souza, 2000), fortalecendo, a tese de que a educação não tem pertença individual, mas sim coletiva,

contribuindo para que o homem se propague pela consciência e pela razão (Jaegger, 2003).

Como base constitutiva da formação humana, a educação torna-se “um projecto antropológico” (Bento, 1999:21), pois preconiza a transferência a todas as pessoas, de tudo quanto houver de conteúdos, em todos os momentos, ou seja, sempre e de todas as maneiras possíveis. Esse é o ideal de Comênio² que, mesmo tendo sido enunciado no século XVII, continua latente.

Para definirmos a educação sob o ponto de vista de Comênio, basta que aproveitemos suas célebres questões: Quem na educação? Todos. Para aprender o quê? Tudo. Quando? Sempre. E de que forma? Todas.

Balizados, pois, pelas palavras de Comênio, entendemos ser a educação, o princípio, o meio e o fim da formação humana, pois se trata de um processo vital e permanente (Morin, 2002), que se dirige à totalidade aberta da pessoa humana. A educação confere a compreensão e a objetivação dos valores e contribui para que a pessoa possa desenvolver as potencialidades que transporta em si (Reboul, 2000), de maneira a permitir que a pessoa faça suas próprias escolhas. Nesta linha Tedesco (2002:50) considera que: “... a missão fundamental da educação seja ajudar cada indivíduo a desenvolver todo seu potencial e tornar-se um ser humano completo e não um instrumento para a economia. A aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada da educação do caráter, da abertura cultural e do despertar da responsabilidade social”.

A educação pode então, ser considerada uma prática, uma atividade social, uma ação (Fullat, 1989), que guia a pessoa à superação dos seus limites e à busca por novos saberes; esta experiência é chamada de transcendência (Boff, 2000).

A superação que conduz à busca por novos saberes revela a significância da educação como um processo de vida, de sentimento, de adaptação, levando em consideração todas as aspirações do homem (Fermoso, 1985), concebendo o todo e não as partes.

² Pedagogo checo (1592-1670), representante do Naturalismo.

Neste contexto, a educação protagoniza o desenvolvimento integral da pessoa por meio de “uma actividade intencional e voluntária de promoção da pessoa” (Patrício, 1986:62), formando e transformando a personalização e a socialização, à medida que proporciona o convívio e o entendimento da humanidade, podendo chegar a ser considerada um agente social. Agente este que, conforme Severino (1992), contribui para que as pessoas não se reduzam a modelos abstratamente concebidos.

Sob a ótica de Durkheim,³ a educação, além de ser um agente social, transcende a esta ação e revela-se como um processo social, ou seja, integra a pessoa humana na sociedade, já que as respostas da educação apontam fundamentalmente às necessidades sociais e aos valores inerentes à dignidade humana. Provoca na pessoa, sobretudo nas crianças e nos adolescentes, sucessivas mudanças que os conduzirão à vida em sociedade.

As mudanças provocadas pela educação subsidiam-na para que comprove a sua não linearidade, a sua não simplicidade e a sua não uniformidade, determinando ao conceito a prática da educação, a sua abertura aos imprevistos, aos momentos únicos e também fugazes (Bento, 1995).

Evidenciamos, com base neste contexto, que a educação revela-se por ser sempre uma ação de alguém por alguém, por meio da comunicação, da transmissão e da aquisição de conhecimentos, de competências, crenças, hábitos e valores, que constituem, grosso modo, os seus conteúdos (Forquin, 1993:10).

A aquisição dos vários conteúdos ao longo do processo de educação revela-se pela compreensão dos atos, dos gestos e, principalmente, das pessoas. Para Antunes (1973:11), a educação representa “toda a aquisição, transmissão, renovação e criação de idéias, de comportamentos, de formas e de símbolos expressivos. Mais sinteticamente: educação é o reflexo e o projecto de uma cultura”. As pessoas se co-educam, aprendem e ensinam mutuamente, quer seja na formalidade ou na informalidade do ensino.

Esta tarefa de co-educação representa a libertação da educação, bem como sua espontaneidade na natureza, pois a educação representa o

³ Émile Durkheim (1855-1917) é considerado um dos pais da moderna sociologia.

desenvolvimento subjetivo, a ação sobre a pessoa, a relação da pessoa na sociedade (Cabanas, 2002).

Podemos, desta forma, caracterizar a educação como o sustentáculo da personalidade e como instauradora de valores, de culturas e de saberes científicos; ela reflete “uma determinada prática, que no seu sentido mais amplo, pretende levar ao desenvolvimento de todas as facetas da personalidade humana”.⁴

Nesta perspectiva, o conceito de educação parte do pressuposto de Patrício (1983) que afirma ser a educação um processo antropagógico: ⁵ como teoria é, e pretende ser, um saber; como prática é, e pretende ser, um saber-fazer. A função social da antropagogia é a convivência, a interação e a influência na educação das outras pessoas, possibilitando a relação do subjetivo com o objetivo.

A formação das pessoas se dá por meio de um processo que compõe uma relação de dupla significância. Sob este ponto de vista, a educação não se traduz apenas por uma ação extrínseca ou intrínseca, seu conceito transcende e aglutina as duas formas. A educação fortalece e aperfeiçoa as potencialidades de cada pessoa, representando o processo de dentro para fora (educere)⁶ como um processo natural e progressivo. Representa ainda, a relação com os meios fornecidos pelo exterior (educare), através de uma atividade orientadora, intencional e programática, com o auxílio do educador, fortalecendo o princípio da antropagogia.

A educação não se conceitua apenas pela transmissão de conteúdos, mas significa compreender e relacionar os conteúdos à existência humana, significa abrir as portas do mundo, significa conhecer um mundo diferente, significa ver além das sombras⁷ e, acima de tudo, significa formar a pessoa humana na sua integralidade, conduzindo-a à compreensão de significados (Savater, 1997).

Esta formação conduz a uma representação metafórica como uma viagem Gadotti (2000), seja ela intelectual ou imaginária; neste contexto, a educação

⁴ ENCICLOPÉDIA LOGOS, 1990:25

⁵ “A Antropagogia substitui a pedagogia. É uma teoria e uma prática da construção do homem ou da actualização do ser (essência) do homem”. (Patrício, 1983:42).

⁶ *Educere* e *educare* – verbos originários do termo educação. Cf. Santos (2005:14).

⁷ Cf. PLATÃO. *A república*, p. 210, 211.

representa uma espécie de partida: mudam-se os hábitos, transformam-se as atitudes e os gestos.

Esta viagem se dá por saberes constituídos — ou predefinidos programaticamente — e por saberes constituintes, os quais são construídos ao longo de toda a vida, configurando, pois, a educação como um processo vital, que contempla a formação da pessoa humana, fortalecendo a sua potencialidade e conduzindo-a à compreensão dos vários códigos lingüísticos. Por conduzir as pessoas a novas perspectivas, a educação é complexa e apresenta-se em várias dimensões. Representa um ato intencional e prazeroso, que poderá contribuir significativamente para o avanço social.

O desenvolvimento das competências fortalece a tese de que a educação não simula uma modelagem pronta e que pode ser reproduzida em série. A educação é mais nobre, representa todo o processo de engrandecimento pessoal e social por meio do convívio entre as pessoas e das várias possibilidades de inserção delas na sociedade. Marca decisivamente o contexto da diversidade atual, pois possibilita a interação das pessoas com o mundo letrado, com os vários códigos que traduzem o dia-a-dia, pelos meios de comunicação ou não.

Neste contexto, a educação é uma ação conjunta entre família, sociedade e escola. Isto não significa que por meio dela seja possível fabricar adultos, nem moldar artefatos pré-concebidos, mas sim gerar possibilidade de desenvolvimento humano. Partindo deste princípio, acreditamos que haja na sociedade vários ambientes atuantes na educação, a fim de formarem pessoas humanas preparadas para o enfrentamento social.

Dentre os vários ambientes destacamos a escola, que, além de transmitir o currículo, atua como base formadora dos limites (Tiba, 1996), da disciplina, da autonomia e da liberdade da pessoa humana, em complemento à ação familiar que, para Reboul (2000: 18), “designa uma educação intencional”.

Atualmente, a educação escolar no Brasil é regida pela LDB⁸ (Lei de Diretrizes e Bases), que regula todo o sistema educativo, a composição do ensino por ciclos, as avaliações e os conteúdos a serem transmitidos em cada série. Esta lei tem aspectos muito interessantes, sobretudo no que diz respeito aos conteúdos escolares que, sob a designação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estruturam os conteúdos das séries, com um grande chamamento à formação humana.

Paralelamente à escola, convivemos com outros ambientes que complementam a educação, como a televisão, o rádio, a internet e os periódicos impressos. Apesar de o ato educativo estar centrado na informalidade, estes ambientes são muito significativos por gerarem grande influência na formação das pessoas.

A educação para as pessoas representa, em essência, a geração de oportunidades amplas e multidimensionais, como forma de inseri-las no contexto social como um todo, possibilitando que se desenvolvam e contribuam no desenvolvimento dos seus pares.

Acreditamos, portanto, que a educação é toda a oportunidade da pessoa humana desenvolver-se e, assim, verdadeiramente poder ser, uma vez que somente através da educação conseguiremos fortalecer as competências que possibilitarão às pessoas revelarem suas potencialidades. Como

⁸ Promulgada em dezembro de 1996, a LDB apresentou uma mudança na Educação Nacional Brasileira. Nos seus vários artigos regulamenta a educação escolar, aponta a obrigatoriedade do ensino ofertado pelos municípios e estados da federação, desde a educação infantil até o ensino médio. A escola tem sua preocupação voltada para assegurar segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Lei Federal Brasileira n° 9394, art. 22), a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo meios para que o aluno progrida no trabalho e em estudos posteriores. A LDB incorpora ainda a regulamentação quanto ao atendimento escolar dos portadores de necessidades especiais e a questão das comunidades indígenas. Do ponto de vista de formação do educador, a LDB sustenta as habilitações de planejamento, inspeção, administração, orientação e supervisão escolar. A novidade apontada é a qualidade da formação que deixa de ser em nível de ensino médio (antigo 2º grau) e passa a ser em nível superior. Das principais conquistas a partir da LDB de 1996, podemos destacar: o direito à escola pública por todos; o acesso e a permanência na escola por jovens e adultos; e o dever do Estado para com a educação infantil e a educação especial. Outras conquistas, mais diretamente relacionadas ao ensino: flexibilidade na organização não apenas por séries (idade ou outros); reclassificação do aluno após avaliação da escola; aceleração de estudos; aumento de dias letivos de 180 para 200; não limitação a ingresso no ensino fundamental; nova concepção de acesso ao ensino superior.

conseqüência, teremos pessoas mais fortalecidas e prontas para fazerem escolhas.

Essa crença na educação se dá vinculada aos ideais da Paidéia, à grandiosidade da educação enquanto meio de formação da pessoa humana integral. Pois confiamos que o grande papel da educação no ensinamento da humanidade é fazer com que as pessoas se desenvolvam e, conseqüentemente, se aperfeiçoem, pessoal e coletivamente.

Partindo da contextualização da educação enquanto agente de formação humana, dedicar-nos-emos, pois, a fazer um discurso acerca da pessoa humana, suas caracterizações e o nosso entendimento sobre sua conceituação.

1.3 Foco da educação: a pessoa humana

A existência da pessoa não significa apenas ser ou conhecer, mas sim reconhecer-se (Patrício e Sebastião, 2004). Este reconhecimento, que define a profundidade da pessoa humana, só se dá mediante a educação.

Para que possamos definir a pessoa humana, precisamos nos dedicar a discutir sua dignidade, sua espiritualidade, sua independência, sua comunicação, sua liberdade, sua adesão a uma hierarquia de valores, (Castillo, 1989).

Acreditamos que seja também falar do que é concreto, real, subjetivo, pois, conforme Kant,⁹ a pessoa tem um valor absoluto e não relativo, existe como fim, enquanto as coisas, podemos usá-las como simples meios.

A pessoa humana revela-se, neste contexto, como uma *realidade indefinível* (Mounier),¹⁰ construída de dentro, numa inter-relação com os saberes exteriores, os quais comporão a sua totalidade (Buber, 1974).

A formação da pessoa integral alia, pois, os saberes próprios e os outros saberes que a vida em humanidade confere, concedendo o sentido conceitual à pessoa humana. Assim pensava Karl Marx: para ele, o homem não representa uma folha em branco que seria moldado pela sociedade; ao

⁹ DICIONÁRIO PRÁTICO DE FILOSOFIA, 1994:298.

¹⁰ Filósofo contemporâneo francês (1905-1950).

contrário, o homem destaca-se por poder ser verificável e identificável em relação aos outros animais (Fromm, 1975).

A pessoa se destaca pela sua capacidade de aprendizagem, que influencia e deixa-se influenciar pela educação. Para tanto, a pessoa é o movimento, o dinamismo que conduz a sociedade para ir sempre mais longe; só ela é capaz de sair de si própria e estruturar a sociedade com os outros (Mounier). Estudar a pessoa humana é transferir um olhar atento à sociedade, aos valores, à razão e aos sentimentos, já que “ser pessoa é ser dotado de consciência e razão” (Elisabeth, C. *et al.*, 1994:298).

Sob esta lógica de pensamento podemos ver a pessoa como um ser que não age pelo instinto, mas pela razão, distinguida, portanto, como: “a) uma consciência racional de si; b) uma consciência racional do outro; c) uma consciência racional de si para o outro; d) uma consciência racional do outro para si; e) uma consciência racional de si com o outro e do outro consigo, ou seja, uma consciência de nós; f) uma consciência racional de si e do nós no mundo” (Patrício, 1997:27).

A pessoa de que trata Patrício é o ser humano integrado com a sua sociedade, pleno de consciência e dotado de desejos e práticas. Esta pessoa, designada enquanto sujeito consciente e racional, deve ser “capaz de distinguir o bem do mal, o verdadeiro do falso, e podendo responder pelos seus actos ou pelas suas opções” (Élisabeth C. *et al.*, 1994: 298).

Neste sentido, a pessoa humana é mais que “sujeito de direitos, é o direito” (Carvalho, 1999: 533), seja na sua relação civil, social ou política, revelando-se então a outra dimensão da pessoa humana, a cidadania. Baseamos-nos, pois, em Pinsky (2003:09) para falarmos do cidadão: “Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranqüila”.

Quando tratamos do cidadão, referimo-nos a uma dimensão da pessoa humana; a outra é a identidade ou a personalidade. Uma não substitui a outra. A pessoa humana sem cidadania é incompleta, ao passo que a cidadania não completa por inteiro a pessoa. A cidadania representa os direitos, é o reconhecimento da cidade, da sua casa, de onde esta pessoa pertence. Trabalhar o resgate da cidadania é promover o reconhecimento desta pessoa no meio da cidade, é situá-la no seu contexto. É ainda gerar nela a necessidade de participação e, acima de tudo, conduzi-la ao reconhecimento do seu espaço e da sua importância na condução da sociedade.

Suscitamos esta questão, cidadão e pessoa humana, a fim de que fique claro que focalizamos a pessoa humana completa, como disse Feroso (1985: 55): “O homem é um ser plural, polifacético, que pode realizar-se de múltiplas maneiras”. Diante disso, é a pessoa realmente um ser indefinível, mas reconhecível, seja pelos seus atos, pelos seus gestos, pelos seus valores ou pela sociedade que o abriga. Não separamos a pessoa humana da sua qualidade de cidadão, apenas sublinhamos, na prática, que existem dimensões que devem ser fortalecidas na formação integral da pessoa humana.

As múltiplas maneiras da pessoa humana se realizar estão inseridas na sociedade, entretanto, a realização humana é tão complexa quanto a sua definição. Reportando-nos às palavras de Antunes (1973), a educação do homem é perene: não se define tempo, nem espaço para que as pessoas se aperfeiçoem. Quer dizer que em toda sua vida o homem está apto a receber educação, seja ela instrucional, seja ela experimental. Enquanto estiver vivo o homem aprende.

Balizados, pois, por esta perspectiva, acreditamos que a pessoa, como disseram Patrício e Sebastião (2004:83) “é um ser dotado de consciência, quer dizer, é um ser que não é apenas em-si, mas para-si”, dedicado a educar e receber educação ao longo de toda a sua vida.

A educação ao longo da vida destaca-se na formação humana na fase escolar das crianças e dos jovens, visto que são pessoas ainda em formação que necessitam do apoio do adulto, a fim de que seus valores, seus princípios e

seus conhecimentos sejam desenvolvidos e amadurecidos, facilitando o convívio social.

Perspectivados por esta premissa, o educando é reconhecidamente aquela pessoa ávida por aprender. Para Patrício (1983: 89) o “educando é aquele que pode ser educado e está a ser educado. É o sujeito de um processo educativo. Esse processo educativo é o seu processo educativo; é o processo do seu próprio crescimento e desenvolvimento como indivíduo humano, como pessoa humana”.

O educando é uma pessoa em formação, mas é um ser que existe, faz parte da humanidade, exerce um papel na sociedade, não podendo, como disse Comênio, ser apenas mero espectador, tem que ser ator da sua educação. Ele vive e convive na sociedade, não está alheio a ela, não é uma máquina “é uma pessoa. Vive, existe, dentro da esfera do sentido” (Patrício e Sebastião, 2004: 72).

Por acreditarmos que esta pessoa, que intitulamos “educando” esteja em fase de formação, vinculamos a ela a presença do adulto, como condutor, como orientador, como mentor e, acima de tudo, como aquele que será o responsável pela condução da sua formação, que podem ser representados pelos pais ou pelas pessoas da sociedade, bem como por aqueles e aquelas que conduzem a formação humana das crianças e adolescentes no ambiente escolar. Tratamos aqui em especial do educador que representa “aquele que educa, isto é, a pessoa que leva outra pessoa, o educando, a actualizar maximamente as potencialidades de que é portadora” (Patrício, 1983: 92).

Para Freire (1996) o educador se difere nos momentos de escuta, de uso da autoridade, da autonomia e na crença na mudança. As relações unilaterais inexistem no ensino, na medida em que o educador ensina e forma, ensina a si mesmo, conscientiza-se de suas carências e encontra novas possibilidades, transformando esta aprendizagem em ensinamento. “É por isso que a sabedoria deve ser cultivada pelo educador e por este induzida, longa e pacientemente, no educando” (Patrício e Sebastião, 2004: 67).

Com toda sua sabedoria científica, tecnológica e humana, o educador dedica-se a gerar a sabedoria também nos seus educandos, formando pessoas

competentes, felizes e ativamente participantes da sociedade. Conforme Bento (1995), a ação do educador é dinâmica, não é estática, caracterizando-se por ser evolutiva e variável. Esta variabilidade se dá nos objetivos, nos métodos e nos conteúdos utilizados na educação no seu contexto específico.

Portanto, acreditamos que, no momento em que decidimos discursar sobre a pessoa humana, não poderíamos estreitar a nossa visão a apenas definir friamente a pessoa de maneira geral, mas precisaríamos focalizar nossa reflexão nas pessoas que estarão envolvidas diretamente, ao longo de todo este estudo. Atentamos, ainda, a tecer uma breve análise dos educandos, visto que buscaremos nesta investigação identificar quanto conseguimos contribuir no seu processo de formação.

Após discutirmos a educação sob o nosso ponto de vista, tendo como referência a literatura, nosso olhar centrou-se na educação principiada pela formação humana. Buscaremos adiante tecer algumas reflexões acerca da educação em valores, como forma de identificar as perspectivas vigentes na educação atual.

OS VALORES HUMANOS: A REALIDADE DA EDUCAÇÃO

2.1 Visão introdutória

A sociedade, hoje, convive com a necessidade do exercício axiológico bem definido. Os padrões valorativos são atualizados conforme o avanço social. As pessoas evoluem, as demandas se modificam e, conseqüentemente, o comportamento social se altera. Esta modificação se dá, em grande medida, pelos problemas que afetam a sociedade, como a pobreza, a exclusão, a fome, a violência, o desemprego e a desigualdade de oportunidades.

Como já mencionamos no capítulo anterior, a sociedade e todos os mecanismos que a envolvem, influenciam sobremaneira a educação. Neste sentido, podemos apontar a educação como receptora de todos os problemas sociais latentes.

Pessoas excluídas tendem a buscar o seu espaço utilizando os valores conforme acreditam ser a forma ideal. Violam as regras, não respeitam limites e agem com base na sua hierarquização de valores. Esta situação se repercute na educação, atingindo diretamente educadores e educandos. Os problemas sociais ultrapassaram os muros e avançaram para dentro das escolas.

Podemos enumerar os graves riscos com que convivem, hoje, educadores e educandos, entretanto, o que mais alarma é a violência, pois esta supera todos os princípios e leva educadores, educandos e familiares à total insegurança.

A valoração dos educandos é muito diversificada: cada pessoa tem a sua estrutura comportamental, não há um princípio estruturador na convivência social. Esta situação refletida na escola leva o educador a um constante estado de amedrontamento, passando inclusive por situações de ameaças explícitas.

Este tipo de violência em muitas situações já ultrapassou o limite psicológico e atingiu o lado físico. Conforme Savater (1997: 80) “estas situações semibélicas provêm de conflitos sociais de que a escola não é responsável e que, portanto, por si só, não pode resolver (...) A infância e a adolescência estão, cada vez com maior freqüência, imersas na prática da violência, em certos lugares sofrendo-a, noutros exercendo-a e em muitos outros sofrendo-a e exercendo-a sucessivamente”.

Nas escolas públicas impera a lei do mais forte, do mais violento, os quais são amparados pelo tráfico de drogas: os educandos, em atos e gestos de total descontrole, exigem para si o comando da situação, não respeitam a presença do educador. As frases são cruéis, como por exemplo: *Aqui dentro você é o professor, mas lá fora é um desprotegido.*

As famílias, por sua vez, depositam na escola a última esperança de conseguirem encaminhar os seus filhos à luz dos princípios éticos, e também esperam que a escola consiga encaminhar profissionalmente seus filhos.

O que era comum nas escolas públicas, por estarem localizadas nas periferias e atenderem às camadas mais desprovidas de oportunidades, ultrapassou esta fronteira. O problema da violência agora é premente nas escolas particulares, nas quais estão inseridos os educandos das camadas mais privilegiadas da população, que, ao contrário das escolas públicas, são crianças e adolescentes que dispõem de todas as oportunidades. As agressões nas escolas particulares são, ainda, apenas morais. Os educadores são tratados como meros empregados dos pais dos educandos; estes por sua vez, são tratados pelas escolas como clientes, resguardados pelo código do consumidor, ou seja, *o cliente sempre tem razão.*

Os filhos comandam os pais, que se sentem acuados pelo medo de perder seu afeto; sendo assim, não conseguem impor regras e limites. Outro fator traduz-se pela compensação da ausência, por estarem trabalhando para a subsistência da família.

A não imposição da autoridade, de limites, de fato permite que crianças e adolescentes não respeitem ninguém, visto que não foram, como não estão sendo, preparados para assumirem tal comportamento.

Apesar de estarmos convivendo com uma situação de atritos valorativos, não acreditamos estar diante de uma situação de niilismo.¹¹ Entendemos que as famílias estão sem orientação, sem rumo, sem saber como conduzir a educação axiológica dos seus filhos. Acreditamos estar atravessando uma fase

¹¹ Niilismo: ausência de valores

marcada pela neutralidade axiológica ¹² tanto em nível familiar, quanto em nível educativo.

A neutralidade axiológica conduz o ato educativo para o centro das atenções e preocupações na educação atual. Almejamos com ela, e, a partir dela, a construção de uma sociedade mais justa, com princípios mais claros e profundamente exercidos. Balizamos-nos pela solidariedade, pela autonomia, pela liberdade, pela criatividade, que despertem nas pessoas e que contribuam na sua formação.

As conseqüências da educação iluminada por estes princípios possibilitarão, à pessoa, a ampliação e a melhoria da sua convivência social, facilitando a sua adaptação e a sua interação na sociedade. Deste modo, sua participação na construção histórica da humanidade se ampliará, com base no amplo reconhecimento dos seus direitos e deveres legalmente constituídos.

Procuramos, neste capítulo, refletir sobre a educação em valores, seus princípios, conceitos e conseqüências na educação. Para tanto, buscaremos na axiologia educacional a sua fundamentação, para que possamos conceituar os valores e defini-los diante da educação e sociedade atuais.

2.2 Um enquadramento axiológico

Ao tratarmos dos valores, nosso primeiro passo é tecer uma breve reflexão acerca da axiologia, seus problemas e sua relação com o educador. Nossa contextualização da axiologia dar-se-á sob a forma expositiva, apresentando os diversos quadros, teorias axiológicas e perspectivas atuais, que referendaram e influenciam a axiologia na sociedade e na educação atuais.

A axiologia, ramo do conhecimento filosófico, dedica-se a estudar os valores, na sua forma pura, aplicada ou situada na educação. O direcionamento de estudo da axiologia é baseado e conduzido pela sua pluralidade e sua aplicabilidade, tanto na sociedade, quanto na educação.

O domínio da axiologia tem sido nomeado diferentemente ao longo da evolução da educação. “Os mais correntes são: teoria dos valores; filosofia dos

¹² Neutralidade axiológica: ausência de referências axiológicas para o ato educativo

valores; estimativa”. A axiologia pura, ou seja, “a teoria ou filosofia pura do valor e das atitudes e posições valorativas” fundamenta o estudo da educação em valores, por abordar amplamente a sua categorização e possibilitar as várias vertentes da axiologia em nível educacional. Contudo, uma filosofia pura que trata dos valores é jovem, “datando da segunda metade do século XIX”, conforme Patrício (1993:19).

As práticas da axiologia remontam a finais do século XIX. Teve sua origem na comunidade filosófica alemã, sendo um dos precursores o filósofo Nietzsche.¹³ As duas escolas que deram início ao tratado axiológico foram a escola Austríaca¹⁴ e a escola de Baden.¹⁵

A escola Austríaca caracterizou-se pela tendência subjetivista:¹⁶ “O valor corresponde ao desejo despertado pelas coisas e é medido pela intensidade desse desejo”. A escola de Baden se caracterizou pela tendência objetivista:¹⁷ “Acentuação do carácter normativo e absoluto dos valores” (Patrício, 1993:33). A reflexão acerca dos problemas axiológicos se justifica com base nas várias linhas de pensamento, bem como nas várias origens dos estudos, a qual ciência pertence a educação em valores. O mais sabido é que, a cada novo estudo, novos confrontamentos surgirão, como diz Hessen (1967:32) quando trata da teoria dos valores: “O seu quadro é, pois, tudo quanto há de menos unitário e harmônico”.

Os problemas axiológicos foram tratados pelos filósofos com enfoques diferenciados, mostrando que a hierarquização dos valores sempre esteve presente, assim como os problemas a serem resolvidos a partir deles. Com base em Patrício (1993), apresentaremos os quadros de problemas

¹³ Filósofo Alemão (1844 – 1900)

¹⁴ Meinong (1853 – 1921) e Ehrenfels (1850 – 1932) – Patrício (1983:33)

¹⁵ Wildenband (1848 – 1915) e Rickert (1863 – 1936) - *Ibidem*

¹⁶ Este termo conceituado pela filosofia designa “todo ponto de vista que alega que os valores espirituais (gnoseológicos, éticos, estéticos) são dependentes da situação psicológica empírica do sujeito individual” (Enciclopédia Focus, 1997:441). Seu princípio se baseia no fato de que os objetos são percebidos ou apreendidos ou criados pelo homem; destaque para a procedência dos sentimentos. a partir dos valores éticos e estéticos.

¹⁷ O objetivismo ou realismo, termos identificados como sinônimos, têm por designação “a doutrina filosófica que, asseverando a existência de uma realidade em si, exterior e anterior ao sujeito que a conhece, tende a interpretar a realidade em função do objeto” (Enciclopédia Focus, 1997:635).

relacionados à axiologia geral, que contribuíram para a estruturação das ordens de valores atuais.

Os quadros propostos por Johannes Hessen e por Risieri Frondizi se assemelham nas ordens de problemas axiológicos destacados. Ambos abordam a Ontologia dos valores (relativo à essência dos seres), a Gnoseologia dos valores (relativo ao conhecimento dos valores) e a Antropologia dos valores (relação entre os valores e o homem). A distinção entre eles se dá na Teologia dos valores (relativo à realização e à posse dos valores: trata das questões espirituais, a não negação a Deus).

Para Hessen, a convicção que retrata é a de que, através dos valores espirituais, o homem será chamado a realizar os seus valores. Ao contrário, o quadro de Frondizi não faz menção à ordem dos problemas teológicos. Para ele, os problemas se resumem a um direcionamento estruturador de seu tratado: “Têm as coisas valor porque as desejamos ou desejamo-las porque têm valor?” (Patrício, 1983: 37).

Raymond Ruyer caracteriza o estudo dos valores como obra pura da Filosofia. Não se atém especificamente às ordens mencionadas anteriormente. Nesta abordagem, os problemas estão centrados na essência e na forma do valor, no ato, nas diversas ordens e nas principais teorias dos valores (naturalistas e não naturalistas). A característica fundamental deste pensador está na sua autonomia de pensamento e por apresentar perspectivas mais generalistas para o estudo axiológico.

Alfred Stern apresentou, de forma individualizada, a sua concepção acerca dos valores. Não destaca nenhuma das ordens anteriores e, como Ruyer, reflete individualmente acerca dos problemas axiológicos. Apresentou uma base que foi muito utilizada pelas escolas alemã e austríaca, destacando os problemas fundamentais como sendo: psicologismo dos valores, fenomenologia personalista dos valores, fenomenologia não personalista dos valores, ciência fundamental dos valores, filosofia dos valores fundada na termodinâmica, axiomática dos valores e empirismo lógico dos valores. Estes temas foram tratados por vários estudiosos da axiologia. Não se destaca aqui nem uma nem outra tendência, que seja relevante, para se educar em valores.

Para J. Ferrater Mora, os valores se distinguem por ordens e devem ser hierarquizados na educação. Deve-se, inicialmente, fazer uma caracterização do termo valor no quadro econômico, para, posteriormente, conceituá-lo nas diversas representações lingüísticas que este termo apresenta, identificando ainda a vastidão do termo e sua caracterização em várias ordens. Uma das implicações dos problemas dos valores corresponde à “necessidade de uma hierarquia das ordens de valores e de outra dos motivos de preferência e escolha” (Patrício, 1983: 41). Na visão deste pensador, valor tem uma significação geral bastante ampla no campo semântico. Para ele, os problemas axiológicos centram-se na “ordem econômica; ordem estética; ordem funcional; ordem ética; ordem vital; ordem lógica” (*Idem*).

Segundo Patrício (1993), os valores estão sujeitos a uma série de características, as quais estão presentes nas citações dos investigadores axiológicos de um modo geral. Conforme a organização e sistematização apresentada por José Ferrater Mora, corresponde à axiologia formal o conjunto destas características: (a) o valer; b) a objectividade; c) a não-independência; d) a polaridade; e) a qualidade; f) a hierarquia (*Ibidem*).

Louis Lavelle relaciona a filosofia dos valores à metafísica. Explica esta relação partindo da concepção através do sentido da vida, ou seja, demonstra que a consciência do problema dos valores está centrada na vida, no mundo e na ação, sendo, portanto, fundamental este problema, que interfere na vida e na aprendizagem, visto que, segundo Patrício (1993: 45), “não vale a pena ensinar nem aprender se não valer a pena viver”.

Os quadros apresentados fazem uma reflexão acerca dos problemas axiológicos gerais. Nas relações entre eles, destacamos a presença das ordens da gnoseologia dos valores, da ontologia dos valores, e da antropologia dos valores, presentes nos quadros de Johannes Hessen e de Risieri Frondizi. Entendemos serem estes dois quadros de grande contribuição para a influência na axiologia educativa. Os outros quadros apresentam relevância na ordenação dos valores em relação à vida, às necessidades e à essência. Entretanto, acreditamos que as ordens dos valores se complementam com o

acréscimo da ordem, da praxiologia e da teologia, é óbvio que não relevando a última, como propõe Hessen.

Optamos, pois, a orientarmo-nos pela ordem sugerida por Patrício (1993: 46): “(a) a ontologia dos valores; b) a gnoseologia dos valores; c) a antropologia dos valores; d) a teologia dos valores; e) a praxiologia dos valores”. Para cada ordem, os problemas que a constituem são também sugeridos pelo autor, em nível de facilitação didática.

Apresentados os quadros que esboçam os problemas axiológicos no âmbito geral, tentaremos estreitar esta contextualização com a axiologia educativa, a fim de apontarmos os subsídios para o ato educativo. Como disse Patrício (1993: 59), “a axiologia educacional é, no fundo, a projeção, no domínio da formação do homem, da própria axiologia geral”.

A axiologia educacional, então, trata da aplicação do estudo dos valores na educação: fundamenta-se na reprodução da totalidade da pessoa humana. Por vivermos numa sociedade pluralista, as diferenças e preferências axiológicas podem acentuar-se. “Dado que a escala de valores muda forçosamente com as sociedades, a hierarquia não permaneceu sempre igual em dois momentos diferentes da história” (Savater, 1997: 103).

Os valores podem também alcançar um relevo distinto, devido à pluralidade da pessoa humana. Os valores podem ser divergentes e às vezes até contraditórios. “Em cada encruzilhada vital nos deparamos com diferentes caminhos e alternativas inesperadas, que em ocasiões contribuem ao desconcerto e à paralisação da nossa ação” (Ibáñez, 1989: 717).

A pluralidade da sociedade, a distinção valorativa das pessoas, os caminhos alternativos que as pessoas encontram, marcam a nossa diversidade social. Dando continuidade, destaca Hessen (1967: 94) que os estudos e as práticas da axiologia deveriam versar numa visão “trans-subjetiva”, que nos direcionaria a transcendência da objetividade dos valores, visualizando alguns com um maior grau de superioridade, não ficando presos nem à subjetividade, nem à objetividade valorativa.

As práticas da axiologia se destacam diante dos problemas centrados na axiologia educacional, dentre os quais podemos destacar a constante

confrontação do educador com o tipo de valores que se devem cultivar nos educandos, valores estes que se apresentam a partir da escala de valores dos educadores, dos pais e da sociedade. Estas relações ocorrem confrontadas pelos postulados axiológico-educativos, como destaca Patrício (1993). Postulados estes, baseados na maneira, na forma, nos critérios e nas preferências de uns valores em detrimento de outros.

Para que a relação axiológica educacional aconteça na prática, cabe a efetivação metodológica, ou seja, o como educar em valores. A metodologia outrora utilizada baseava-se na inculcação dos valores, partia da heteronomia, ao passo que atualmente prevê-se a promoção dos valores, partindo da autonomia.

Ao tratarmos a axiologia educacional não a dissociamos da axiologia pura, nem intentamos distingui-la das relações sociais. Nosso intuito se fixa na expressão da educação, isto é, apontar caminhos que contribuam na relação educador com o educando, ao longo do processo educativo. Neste sentido, problemas como a determinação dos valores, como promovê-los junto aos educandos, serão mais facilmente respondidos. A condução, como menciona Patrício (1993: 65), é um ato antropagógico¹⁸ que deve transcender “ao saber educacional e relativamente ao fazer educacional”.

Aliados a estes problemas insurgem os valores a promover, com base em uma ordenação hierárquica, visto que o valor tem valor e alguns têm mais valor que outros. Eis um grande problema para o educador: definir tal hierarquia a partir da sua crença valorativa, ou dar oportunidade à hierarquia axiológica dos educandos. A idéia é construir uma íntima relação axiológica entre educador e educando, conduzindo à promoção dos valores existentes na realidade educativa.

A base axiológica será então constituída conforme a realidade educativa, reconhecendo que os valores são relativos e absolutos, a fim de que conformem a ação educativa e permitam assim, que educador e educando se respeitem e, conseqüentemente, elaborem seus princípios e normas.

¹⁸ “A Antropagogia substitui a pedagogia: É uma teoria e uma prática da construção do homem, ou da actualização do ser (essência) do homem” (Patrício, 1983:42).

A axiologia educacional dar-se-á, pois, influenciada pela polarização axiológica, sem tendência exclusiva, numa interação entre o subjetivismo e o objetivismo, estruturada pelo estreitamento entre as duas tendências.

2.3 Reflexões conceituais

Como foi dito anteriormente, os valores são subjetivos e objetivos, relativos e absolutos: de certo, pois estruturam a pessoa humana, que é um ser em formação, plural, polifacético e subjetivo. Seus valores são adquiridos pela educação, com a família, com a sociedade, com a escola. Sua liberdade e autonomia permitem que a pessoa hierarquize os seus valores.

Os valores influenciam decisivamente a nossa existência. São a nossa autodefinição como pessoas: podemos considerá-los como uma escala de prioridades, uma preciosidade, que as pessoas reconhecem e optam por suas valorações.

Para que possamos definir os valores, devemos ater o nosso olhar na pessoa, vinculando-a à sua existência humana, ao seu ser, ao seu saber ser, e ao seu saber fazer ser. Nesta abordagem, os valores são os princípios, as formas de conduta cotidiana, o convívio social.

Os valores são conteúdos da educação, em todos os tempos e lugares, podendo ser entendidos como tudo aquilo que vale. Pode designar, no entanto, tudo o que é desejado, apreciado, louvado, revelando-se na qualidade ou no caráter.¹⁹ Acreditamos ser o valor um conceito em si mesmo: valor é a ação, valor é a conduta, valor é o princípio e, acima de tudo, o comportamento social. Por ser conteúdo da educação os valores são a essência da formação humana, no plano da realidade ou da idealidade. Como aponta Ibáñez, 1989: 172: “Valor é toda perfeição real ou ideal, existente ou possível, que rompe nossa indiferença e provoca nossa estimação, porque responde a nossas tendências e necessidades”.

As nossas necessidades e tendências são toda a interpretação que individualmente fazemos da sociedade, reflete os nossos gostos, prazeres,

¹⁹ Enciclopédia Polis, 1984.

direitos e deveres. “Se partirmos do mundo das nossas vivências, valor será aquilo que como tal nos aparece. (...) Se partirmos do mundo do ser natural, teremos de considerar o valor como uma determinação particular do ser” (Hessen, 1967: 35).

O contexto nos leva a perceber que os valores, como a pessoa humana, são uma realidade indefinível: “Os valores são fonte inesgotável e viva de determinações, exuberância, apelo irradiante” (Mounier, 2004:149). Assim, buscamos artifícios para designá-los e didaticamente explicá-los.

Esta tentativa de conceituação é valiosa, na medida em que expressa a manifestação dos valores na sociedade. Desta forma, ratifica a importância e a necessidade de direcionamento da educação, em todos os seus níveis, para a promoção dos valores humanos. Como afirma Savater (1997: 59), refletir acerca dos valores, bem como debater criticamente a modelação social, constituem por si só, “normas imprescindíveis tanto para a formação como para a informação moral”.

São os valores que tornam uma sociedade igual e diferente em si mesma, através dos valores éticos, morais e sociais. O valor responde à sua autenticidade quando as condutas das pessoas são sancionadas por seu intermédio, e não mediante sanções.

As condutas das pessoas revelam os juízos de valor; são gostos e preferências. Um valor retrata uma interação de três fatores: aquilo que se prefere e despreza, o que se discrimina e o contexto onde as relações se processam.

A preferência, o gosto e o processamento das relações são ações valorativas. Os valores, neste sentido, podem ser subjetivos, quando valorados apenas por uma pessoa, e objetivos, quando abrangem a sociedade. Contudo, o relativismo axiológico, segundo o pensamento de Hessen (1967), nega a possibilidade de valoração conjunta, visto que aquilo que para uns é um valor, para outros, pode se apresentar como um desvalor.

Apoiamo-nos em mais três autores: Branco (1997), Páscoa (1997) e Reboul (2000), cujas visões conduzem à mesma direção: o valor enquanto escolha própria, desejo. O valor tem que ter validade, deve se destacar na formação da

pessoa, e, acima de tudo, deve conduzir à elaboração de um projeto de vida, à construção de ideologias. O valor, neste sentido, causa o desaparecimento da indiferença, exprime a relação intrínseca entre o valor e a perfeição, e sua definição pode ser traduzida pelas relações humanas.

Para que estas relações se estabeleçam e conformem o desenvolvimento individual e coletivo, nos apoiamos em Reboul (2000: 80): “É valor aquilo que vale a pena, isto é, o que merece que se lhe sacrifique alguma coisa. Para que haja sacrifício, é necessário que a coisa sacrificada tenha também valor. Assim se sacrifica o agradável ao útil, o útil ao nobre. Todo valor se situa, pois, numa hierarquia de valores”. O sacrifício ora sustentado representa a valorização da formação, as dificuldades a que somos diariamente confrontados.

Representados pelas dificuldades e entendendo os valores como próprios da pessoa humana, novamente destacamo-los como conteúdos da educação e de todo o processo de socialização, quer seja na família ou na sociedade.

Sob este olhar, os valores estão diretamente ligados à cultura, são transmitidos de geração a geração. São, portanto, dependentes face à cultura, isto é, promovem-se os valores com base no que se entende ser o melhor, conformando-se à sua contingência.

A contextualização leva-nos a crer que os valores representam as condutas diárias das pessoas, o seu meio de convívio em sociedade. São ainda o cerne do desenvolvimento pessoal, representando o início da identidade. Finalmente, os valores traduzem o encontro consigo mesmo.

Este encontro é revelado pelo dinamismo da vida humana e da educação, que contribuem para que aconteça o mesmo com os valores. “O valor seria, pois, em certa medida, o perfeito, o completo, no sentido de ilimitadamente aberto e que não conhece finitude, o que resiste a todo e qualquer ataque” (Brito, 2001: 147). Este movimento, retratado na vida da pessoa humana, conduz às mudanças axiológicas; o que passou não volta a acontecer e o que virá não pode ser previsto. Muito embora os valores estejam cada dia mais presentes, dependem contudo dos lugares e das épocas. Conforme Reboul (2000: 76), “a reactividade dos valores não significa que cada indivíduo possa escolher os seus valores, mas, pelo contrário, que os valores do indivíduo são

determinados pelo meio, pela sociedade, pela cultura onde recebe a sua educação, e que noutra cultura esses valores seriam de todo diferentes”.

Constituímos nossas condutas e nos personificamos, enfim conseguimos conduzir-nos e guiarmo-nos na sociedade quando baseamo-nos nas condutas valorativas. “Os valores não se impõem, se transmitem dentro de um clima de liberdade humana, posto que a seleção é um dos elementos principais na valoração, os valores se elegem” (Fermoso, 1985: 329). Constituem a essência dos bens culturais, o homem é um ser valorativo por excelência. Nem os povos, nem as pessoas podem viver sem as suas convicções, sem conhecer os seus valores.

A cada época, conforme a situação, a orientação axiológica da pessoa humana será diferenciada, algumas vezes orientada pela razão, outras vezes orientada pela vontade, outras vezes orientada pela emoção. Falar de valores “é considerar que o facto da valoração é natural porque as coisas nunca nos deixam indiferentes. Preferimos umas a outras: há as que nos causam repulsão e as que nos atraem” (Maia, 1996: 47).

2.4 Estratégias didáticas: as categorias

O nosso entendimento em relação à escolha dos valores e a disponibilidade social para tal revelam a incerteza com relação ao futuro, como apontaram Morin e Prigogine (1996). A liberdade de escolha, o querer ser e a ambição encerram as ilusões em prol da firmeza no cotidiano. E é assim que se estrutura a hierarquização dos valores, uns são superiores aos outros, uns valem mais do que os outros. Estaremos, neste contexto, dependentes da nossa vontade, dos nossos princípios e, sobretudo, da relação cultural que nos sustenta, valorizando, inclusive, o “próprio pluralismo que permite e aprecia a diversidade” (Savater, 1997: 59).

Apoiaremos-nos em uma categorização dos valores, a qual demonstra, por si, como os valores são hierarquizados. Esta categorização se apresenta com a finalidade última de facilitar o entendimento didático dos valores.

A orientação das categorias dar-se-á a partir da proposta de Patrício (1997). Esta opção se justifica por ter o autor realizado uma ampla leitura dos vários quadros propostos de categorização dos valores e, assim, ter designado uma ordem que respeita a pessoa na sua mais íntima e completa relação na sociedade. São componentes as seguintes ordens axiológicas: “a dos valores vitais; a dos valores práticos; a dos valores hedonísticos; a dos valores estéticos; a dos valores lógicos; a dos valores éticos; a dos valores religiosos” (Patrício, 1983: 306).

Aos valores religiosos designamos sua ligação com o sagrado, com Deus. Tratam da relação com o supremo, o inacessível concretamente. Estes valores representam a ordem teológica ora destacada por Hessen.

As atribuições dadas aos valores religiosos são marcadas, inicialmente, pela opção familiar, a qual os designa e os ensina. “A religião, ou culto expresso a Deus, desempenha um papel importante no cumprimento do dever moral que pressiona o homem durante toda a sua vida” (Patrício, 1993: 170).

No processo de socialização da pessoa, esta relação se dá no aspecto da conformidade social, a qual é marcada pela aceitação da sociedade, bem como pelos valores vigentes, conforme lhe são apresentados. Ocorrendo o mesmo com a religião e, conseqüentemente, com a aceitação a Deus, entretanto, prevalecem os preceitos familiares.

A relação dos valores religiosos no ambiente escolar baseia-se muito nos preceitos familiares e sociais. O respeito aos valores religiosos trazidos pelos educandos e educadores facilita o processo educativo. As famílias optam pelas escolas com a relação religiosa condizente ao interesse, já conformando uma situação de facilitação no encaminhamento destes valores. Às escolas, resta-lhes o respeito à opção e à escolha.

Neste contexto, entendemos que os valores religiosos não são os únicos responsáveis pela condução dos comportamentos ou dos princípios: são componentes das relações sociais, permeiam e contribuem na formação das pessoas humanas.

Cabe então à escola entender os valores religiosos e, assim possibilitar que sejam promovidos e que sejam reconhecidos como o princípio de fazer o bem.

À escola, e conseqüentemente aos educadores, corresponde à conduta ética de respeito aos preceitos religiosos, dando oportunidade de expressão, sem doutrinação ou catequização.

O retrato apontado da sociedade brasileira é um bom aporte para tratarmos da ética, do respeito, da convivência e da cooperação entre as pessoas, independentemente de quais sejam seus valores religiosos e do modo que se comportam diante deles.

Os valores éticos são reconhecidos como o referencial dos valores, podem ser descritos pelos atos ou pelos comportamentos do ser humano, voltados para o que é certo.

A ética e a moral, habitualmente tratadas como sinônimas, distinguem-se etimologicamente, ou seja, a moral refere-se aos costumes dentro de um contexto social predeterminado, enquanto a ética pode ser entendida como o princípio regente de todos os comportamentos, não se justificando que o pluralismo social confira a cada pessoa a sua ética, mas sim a sua conduta moral (Savater, 1997).

O termo ética deve ser usado para se referir aos valores e princípios; e o termo moral para se revelar os costumes, a vivência dos homens perante os valores éticos.

Educar à luz do princípio ético é fazer com que a metodologia utilizada represente uma dialética entre os processos exteriores e interiores: ambos irão influenciar na formação da pessoa, e certamente orientarão, fundamentadas nas exigências da mutabilidade e da permanência de cada época. O ato educativo consiste na promoção da pessoa humana, do ator crítico, da pessoa racional, da pessoa consciente e, sobretudo da pessoa cultural. A construção dos princípios éticos no processo educativo se estrutura na formação das pessoas concretas, e não abstratas, com influência direta da situação da sociedade envolvente. A educação ética deve levar ao educando não só a absorção dos comportamentos, mas, sobretudo, conduzi-lo a atingir o nível mais elevado da postura comportamental.

Aos educadores, a referência ética no processo educativo é fundamental; eles precisam viver este valor, acreditar nele e, acima de tudo, assumi-lo no seu

comportamento, pois não basta preconizar os valores, eles devem ser exercitados, e, acima de tudo, vividos.

Neste contexto, o educador deve cuidar-se eticamente. Deve também aprender a ser, se auto responsabilizar para, posteriormente, conviver e saber fazer ser o seu educando. Esta relação de responsabilidade consigo e com o outro leva ao caminho da autonomia ética.

Viver eticamente é o que almejamos ao longo do processo de formação dos educandos, o comportamento social pautado pela dignidade, autonomia e respeito em todos os ambientes. Os valores éticos respaldam os comportamentos assumidos. Assim, podemos afirmar que são subsídios para a formação axiológica das pessoas.

O respeito à pessoa humana é um princípio ético e que se revela também na estética, na busca e na reflexão acerca da beleza. Como destaque da sociedade atual, diante de tantos padrões e rótulos vigentes, buscamos uma aliança entre a ética e a estética como contribuição na formação humana.

Os valores estéticos representam o ato ou a ação de se estudar, refletir, analisar e vivenciar a beleza, dignificada pela reflexão e pela crítica ao belo.

A estética é o culto ao belo, à beleza. A reflexão sobre a beleza incorpora a disciplina estética como objeto formal da educação (Patrício, 1993). Os valores estéticos estão diretamente relacionados às expressões da arte, mas existem outras manifestações estéticas que são também admiradas e que, certamente, estarão contribuindo para a formação do padrão estético dos educandos. Como assinalou Patrício (1993: 117): “A beleza deve fruir-se, deve criar-se e deve pensar-se. A estética é a disciplina que tem por objecto formal a reflexão sobre a beleza. É, pois, no quadro da estética que a beleza é pensada. No quadro da arte, é realizada e é fruída”.

Uma das manifestações estéticas, presentes na sociedade atual e que merece análise e reflexão, refere-se ao corpo. Transpomos limites, barreiras sociais e culturais, para analisar e refletir acerca do corpo: entretanto, esta reflexão se estrutura a partir de uma implicação na relação entre valores, crenças e normas da sociedade em que este corpo está inserido (Daolio, 2001).

Assim, entendemos que a relação da beleza não se encerra na contemplação de objetos artísticos, de objetos da moda, de padrões corporais, mas se constitui essencialmente pela reflexão. Vislumbramos na beleza mais um componente da formação humana, revelando a intimidade existente entre o belo, o fazer o bem e o ato de ser verdadeiro.

Entre a beleza e a educação, o caminho já fora apontado. Os educadores têm o papel de conduzir com seus educandos, a reflexão dos valores estéticos: esta deve se basear além da reflexão, na criação e nas atitudes. Conduzindo, assim, à formação dos conceitos estéticos, baseados na crítica, na autonomia e na criatividade.

A análise contextual da estética se apóia no conhecimento humano acerca da beleza, a racionalidade da relação humana entre o concreto e o abstrato. A leitura proposta acerca da beleza, dos valores estéticos, tem seu aporte teórico nos valores lógicos, no conhecimento e no aperfeiçoamento da realidade.

Os valores lógicos ou do conhecimento têm um papel preponderante na sociedade: são eles que representam os valores do conhecimento e da verdade. O conhecimento pode ser identificado como racional e intuitivo, sendo reconhecido, ainda, como homônimo da verdade. A relação que deve ser feita é da verdade enquanto realidade, utilizando os valores lógicos como concepção teórica para esta abordagem.

Reconhecemos, então, a educação como este processo autêntico da verdade, de aperfeiçoamento. O educador assume um compromisso na educação, pois “a verdade só se dá ao ser humano que se eleva à altitude da realidade que se mostra no seu ser” (Patrício, 1993: 135).

Educar à luz dos valores lógicos é dar a oportunidade de transcender os conhecimentos racionais, e, assim, reconhecer na sociedade, nos objetos, nas pessoas o conhecimento autêntico da realidade.

O propósito educativo atuante nos valores lógicos tem como premissa duas frentes de atuação: a formação dos educadores e a formação dos educandos. A busca metodológica não direciona concretamente as ações, mas indica caminhos de condução do ato educativo, como a busca pela verdade e o respeito à experiência trazida.

Este processo facilita ao educador as respostas do ato educativo, que direcionarão a apropriação dos conhecimentos por parte dos educandos. É evidente que os valores lógicos transcendem à perspectiva centrada nos conteúdos dos conhecimentos, visto que revelam a grandeza da pessoa na apropriação dos valores que irão possibilitar a ampla relação com o contexto e poderão utilizar os conhecimentos na sua vida em sociedade, e não apenas na especificidade das profissões.

A formação de educadores, diante dessa perspectiva, deve ter como diferencial aspectos que sejam facilitadores na resolução e transformação das grandes competências do ser humano: o saber; o saber-fazer; o saber-ser e, acima de tudo, o saber – fazer – ser, porque no processo educativo o saber – fazer – ser não se refere a questões técnicas, mas sim, éticas, visto que a competência está direcionada à formação de pessoas e não de coisas.

Os valores precedentes tratam de ações direcionadas à espiritualidade. São valores que promovemos nos educandos, não são quantificáveis ou palpáveis; podem, sim, revelarem-se positivos ou negativos em determinadas fases da vida, mas não temos como mensurá-los. São princípios que nos conduzem ao longo da nossa formação enquanto pessoas humanas, que nos apóiam na convivência em sociedade e, sobretudo, nos subsidiam nas nossas ações.

A estes valores sobrelevamos o valor vital, que deixa de ser um valor espiritual e representa, na sua grandeza, a ordem dos valores materiais. Podemos dizer que este é quantificável, talvez até seja mensurável. Sem ele não há como comportarmo-nos eticamente, sentirmos prazer, devotarmo-nos a um ser supremo ou acharmos as coisas belas.

A vida é o maior dos valores, a ela estão ligados os valores vitais, que podem ser traduzidos pela necessidade de sobrevivência. Primeiramente, precisamos viver, ou, até mesmo apenas sobreviver, para que em seguida possamos conviver.

Os valores vitais envolvem e se vêem envolvidos pela ordem de todos os valores, representa a máxima possibilidade da inserção da pessoa humana na sociedade. A comida é o primeiro grande valor na ordem hierárquica dos valores vitais. Como o automóvel só se desloca com o combustível adequado,

a pessoa humana só consegue se manter fisicamente a partir da alimentação, mesmo que não entremos na análise da qualidade alimentar. O homem precisa comer, ingerir uma quantidade mínima de calorias, que façam com que se mantenha vivo.

Não traduzimos os valores vitais apenas pela comida, mas certamente esta representa a principal necessidade humana. Há também a estreita relação com o vestuário, com a aprendizagem, com a inserção no mundo do trabalho, com a socialização, enfim, toda a conformação da pessoa humana se revela e engloba os valores vitais. Podemos, neste sentido, representá-los relacionando-os à ordem dos outros valores.

Os valores vitais se traduzem pela beleza de um prato de comida, por uma mesa bem organizada, pelo conhecimento da gastronomia, pela prática da elaboração dos alimentos, enfim, poderíamos dedicarmo-nos a tecer ligações que exprimem a estreita relação entre os valores.

Nosso propósito não se resume em apenas indicar o que venha a constituir esta ordem de valores, pois seu entendimento é simples. Nossa preocupação é com a sua representação na sociedade, na educação, na hierarquização dos valores.

Como podemos falar de ética, de comportamento social, enquanto crianças passam fome? Furtar é um comportamento antiético e imoral, embora estejamos falando de vida, de sobrevivência. De fato, chegamos a um ponto de difícil análise e reflexão: são muitos os fatores que envolvem os valores vitais e a sua maioria não está ao alcance dos educadores. Como, por exemplo, a falta de comida nas casas dos educandos, pois muitas vezes sua única refeição é a oferecida pela escola.

Refletir sobre os valores vitais e sua ampla projeção na sociedade atual é papel da educação; analisar a pobreza e a fome, identificar dificuldades, erros e acertos dos educandos, vinculando-os ou não aos valores vitais.

A reflexão, a análise, os estudos, enfim, a elaboração significativa na educação dos valores vitais vai se conformar na prática, no ato do fazer, mesmo que este fazer seja um reflexo apenas das análises e conclusões. A este fazer

associamos os valores práticos, que respondem às necessidades humanas, ou seja: eu necessito, deste modo, preciso providenciar.

Dentre a ordem dos valores materiais temos a prática, que simplesmente representa este fazer, este ato, esta ação de providências a serem tomadas, a fim de que outros valores sejam efetivados e promovidos. Os valores práticos são, assim, a chave de toda a axiologia educacional, porque se referem diretamente à execução, ao fazer ter, à ação. Reportam-se diretamente ao serviço, são instrumentos para a realização de todas as ações dos seres humanos.

Não há separação entre os valores práticos e os outros valores; ao contrário, eles têm uma íntima ligação no fazer axiológico, na vida baseada nos valores. “Os valores práticos são, pois, os valores de serviço: são instrumentos de realização dos outros valores” (Patrício, 1993: 107).

A prática se dá envolta pelos atos valorativos da pessoa humana, em todas as dimensões e em todas as ordens dos valores. Representa a prática cotidiana, atrelada à teoria, sucintamente, uma teoria prática. Não dissociando o que se faz daquilo que se reflete.

O reflexo da teoria na vida da pessoa humana se dá no seu fazer diário, nas simples ações que são realizadas, para a satisfação dos valores vitais, dos valores éticos etc. Enfim, os valores práticos possibilitam que se concretize a experiência da vida.

Neste sentido, os valores práticos estão ao nosso serviço, porque nos servem, nos são úteis, quer seja na nossa individualidade, quer seja na coletividade. Como disse Patrício (1993: 106): “É na vida do homem que essa realização ocorre, na medida em que pode ocorrer. Logo, a prática de viver integralmente a sua vida é a prática humana culminante”. Prevê-se aqui a plena realização da pessoa humana.

A prática na educação é revelada pela transcendência ao conhecimento pronto, abstrato e não refletido, pressupõe-se uma interação temporal entre educador e educando, a fim de direcionar o processo educativo à uma prática constante, a uma ação em prol da formação humana.

Este fazer, esta prática conduz ao caminho do prazer; na visão aristotélica, o prazer alia os prazeres às virtudes, conduzindo então, ao prazer, o que for realizado conforme a virtude (Patrício, 1993). Buscar a sobrevivência, agir eticamente diante das necessidades humanas traduzem as virtudes, e poder saciar os desejos, quer sejam físicos ou espirituais, revelam os prazeres da pessoa humana.

Os valores hedonísticos são aqueles que estão diretamente ligados ao prazer. Segundo a filosofia Epicurista ²⁰ o prazer é considerado um pilar da ética, o outro é a virtude; para tanto, deve-se ter um equilíbrio entre o prazer e a virtude, ou seja, ter prazer espiritual e bem-estar físico é a definição da serenidade. Deve haver uma dosagem entre os atos a fim de que a serenidade do ser humano seja completada. O Epicurismo defende a convergência dos prazeres ao bem-estar físico e espiritual, constituindo verdadeiramente o prazer.

Esta classe de valores está intimamente ligada à educação, aos educadores e educandos, porque não há aprendizagem sem prazer, como também não há ensino sem prazer. A criança, o jovem, o adulto e o idoso, precisam de uma série de ações ideológicas e tecnológicas para o seu dia a dia, mas nada terá valor se eles não sentirem gosto naquilo que estão realizando.

Gostar do que se faz, sentir prazer pelo ato, revela as várias ordens dos valores que caberá ao educador instituir, hierarquizando-as ao longo do processo educativo. Estabelecer uma aliança estratégica entre os prazeres físicos e os prazeres espirituais, convivendo com os prazeres negativos, é uma atitude do educador. O corpo está presente, ele é o cerne da vida humana, é preciso, pois, “saber viver eticamente o corpo” (Patrício, 1993:115), na intenção de permitir que os educandos vivam seus prazeres e sejam conduzidos a estabelecerem os parâmetros éticos desta vivência.

A alteração do comportamento do ser humano se dá a partir das ações do dia-a-dia. Revela-se, conforme Patrício (1993), pelas mutações axiológicas do

²⁰ Segundo Ferreira (2000), o epicurismo é a “Doutrina de Epicuro – filósofo materialista grego (341 – 270 a.C.) e de seus seguidores, caracterizado na física, pelo atomismo, e na moral, pela identificação do bem soberano com o prazer, o qual concretamente, há de ser encontrado na prática da virtude e na cultura do espírito”.

nosso tempo. A chave da discussão axiológica educacional está, portanto, centrada na categorização enunciada, já que possibilita ao educador direcionar sua prática baseada nos interesses dos educandos.

O papel do educador diante da categorização dos valores se dá vinculado à promoção, identificando a hierarquização dos valores e a subordinação existente nas ordens expostas. Patrício (1993) sugere que se faça valer, primeiro, os valores relacionados à estética, à lógica, à ética e aos princípios religiosos, os quais serão seguidos pelos prazeres do corpo, facilitando, assim, o equilíbrio que o ser humano necessita na sua vida diária.

Em continuidade ao que fora sugerido por Patrício, nosso entendimento hoje, conduz-nos a primeiro fazer valer os valores éticos, seguidos dos valores vitais, lógicos, estéticos, práticos e hedonísticos, tendo os valores religiosos como subsídios a todo o momento. Nossa compreensão se justifica pela conformação da sociedade brasileira atual, na qual o comportamento e os princípios éticos estão necessitando aflorar e serem reconhecidos. Justifica-se ainda por serem os valores vitais prioritários, em função da alta exclusão social. Essa vivência axiológica se fundamenta pelo potencial da pessoa humana que queremos destacar através da educação. Acreditamos que só o conseguiremos por meio da educação em valores. A ordem e a hierarquia dos valores subsidiam didaticamente os educadores, permitindo que consigam reconhecer subcategorias e uma infinidade de valores a serem promovidos e hierarquizados. Partindo deste princípio, outros valores vão tomando vida e forma, surgindo dos educandos ou dos educadores. O que importa é que o princípio axiológico seja mantido.

2.5 O desafio: educar em valores

Educar em valores, hoje, é criar condições pedagógicas. É criar condições de oportunidade para que os educandos consigam reconhecer os valores, definir suas ordens de valores, modificar condutas e, acima de tudo, aprender a hierarquizar e a interpretar os valores.

A oportunidade oferecida pela educação em valores se revela pela inserção do educando no seu contexto social, contribuindo para que se estabeleçam os vínculos que influenciarão na sua formação. É também “criar condições sociais que ofereçam boas oportunidades para determinadas práticas de cidadania. Tais práticas devem permitir apreciar e estimar como valiosa a convivência em sociedades plurais e heterogêneas, favorecer a implicação em projetos coletivos, apostar em um modelo de sociedade baseada na inclusão, e propor, como modo de vida, o próprio de uma cidadania ativa, na qual cada pessoa assume sua responsabilidade e, portanto, se faz prestativa no mundo em que vive e responde como autor de suas ações e das conseqüências destas” (Hoyos y Martínez, 2004: 18).

A relação da cidadania se dá, e se conforma, como uma das dimensões na formação da pessoa humana, a qual é representada pela aprendizagem que a educação em valores confere acerca de seus direitos e seus deveres. Partindo da educação em valores, a pessoa torna-se ela mesma (Fullat, 1989).

Este processo de participação ativa dar-se-á a partir do reconhecimento dos valores que são trazidos pelos educandos e educadores; é uma escala que se estrutura ao longo de toda a vida.

Educar em valores em outras épocas, como disseram Ibáñez e Kröeber, não incluía a participação das pessoas no processo valorativo: “Em outras épocas, não tão remotas, se centravam na objetividade dos valores. Não importava o que o indivíduo ou povos quisessem. O decisivo eram os valores que havia que adquirir. As preferências do sujeito no sistema educativo pesavam pouco” (Ibáñez, 1989: 724). Já Kröeber (1993: 195) destaca que, além da não participação, os valores eram relacionados ao supremo, às divindades, fazendo menção à ordem teológica: “No passado, o problema era que os valores eram afirmados e encarados como produtos directos da divindade, fora da natureza e acima dela, ou como emanções da alma, cuja espiritualidade, protegida primeiro pela separação do corpo era, além disso, preservada, excluindo-a do domínio da natureza e da matéria e energia da natureza”.

Acreditamos que as contribuições passadas possibilitaram que a educação em valores, nos dias de hoje, gerasse a oportunidade do diálogo, da reflexão da

bagagem valorativa de cada pessoa envolvida na educação. Podemos dizer, baseados em Souza (2000), que conhecer a realidade social e a personalidade dos educandos possibilita uma maior aproximação entre educador e educando, facilitando, assim o seu desempenho educativo.

A convivência enunciada pela educação em valores compõe a educação em seu todo; não existe educação sem perpassar pelos valores, visto que eles traduzem o verdadeiro caminho para a obtenção da autonomia. Conforme afirmou Thiebaut (1989: 96) “educar em valores não é transmitir conhecimentos sobre peculiares entidades, nem suscitar determinadas respostas. É a mais completa, e a mais possível, tarefa de transmitir e suscitar estruturas racionais de juízo, realizar e possibilitar enjuizamentos”.

Por serem os valores a própria conduta, o próprio comportamento humano, torna-se demasiado difícil conduzir o seu ensinamento, uma vez que há “muito mais valores instalados em qualquer indivíduo a partir do exterior, directa ou indirectamente da sua sociedade, do que ele produz interiormente e sozinho” (Kröeber, 1993: 195). Os valores não são conhecimentos ensinados com regras fixas e objetivas; ao contrário, são promovidos, discutidos e analisados e devem ser confrontados com a realidade.

A educação em valores se dá em conjunto, numa relação de parceria entre as pessoas, sobretudo, entre educador e educando, a fim de que a pessoa em sua globalidade (razão, sentimento, vontade), através da interação com os outros, aprenda a apreciar os valores, a denunciar a sua falta e a configurar de forma autônoma sua matriz pessoal de valores (Hoyos y Martínez, 2004). Sendo assim, a promoção de valores significa a aceitação e a conscientização dos valores em si mesmos, como elementos de relação. Como disse Savater, (1997) o mais importante é o que se aprende e não como se ensina.

A aceitação e a consciência se dão conforme a organização dos conhecimentos e dos instrumentos educativos. A educação em valores deve aliar a aprendizagem dos conteúdos a metodologias variadas. A autêntica educação deve ser personalizada. Deve-se ensinar ao educando conhecendo-se as suas preferências e as suas valorações, adaptando-se assim os recursos

didáticos; às vezes, os valores nos aparecem como ideais, existem, mas não os pegamos (Ibáñez, 1989).

Os valores podem ser ensinados aos educandos de várias formas, embora seja elementar que se tenha como principal finalidade a discussão aberta dos valores, que estes sejam nomeados e que estejam implícitos e explícitos em todo o projeto educativo. Oferecer teoricamente os valores é uma possibilidade, mas ressaltamos que nem sempre eles estarão sendo adequadamente absorvidos, pois os valores como todas as manifestações socioculturais, são suprapessoais (Kröeber, 1993).

Ao invés de teorizar, a atuação didática estruturada com base na promoção dos valores tende a possibilitar o crescimento, tanto do educador, quanto do educando. Esta ação virá ao encontro da construção coletiva do conhecimento e evidenciará possibilidades de busca e ações em conjunto, valorizando, assim, o contexto social.

A promoção de valores revela, no ato de educar em valores, a criação de condições pedagógicas. Estabelece que à educação e a todo processo educativo cabe criar uma relação entre o *reino dos valores* e o mundo da realidade, correspondendo, assim, ao comprometimento com a totalidade da pessoa. Neste sentido, o papel da educação em valores é fomentar a prática diária dos valores, seja na família, na escola ou no entorno social. Esta vivência, estabelecida a partir da relação entre o ensino e a escolha dos valores, constituir-se-á na geração de oportunidades, para que os educandos vislumbrem novas possibilidades de efetivação dos valores e, assim, possam ampliar e modificar sua convivência social.

Acreditamos na real necessidade de se promover os valores trazidos pelo educando, de acreditar e de reforçar sua identidade cultural, seus traços afetivos e, além disso, de projetar novas perspectivas, de auxiliá-lo na formação do seu ser, possibilitando, assim, que ele constitua o seu projeto de vida.

A possibilidade de educar em valores, constituída a partir da prática social e direcionada à formação da pessoa, tem suporte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1997). Observamos a referência direta na Lei à educação

em valores, por meio dos valores éticos, estéticos, comportamentais, solidários, cooperativos etc. Os quais estão ressaltados ao longo de todo o documento. A abordagem focaliza principalmente os valores enquanto conteúdo da educação, e a proposta é que sejam desenvolvidos pela escola.

À escola é delegada a contribuição na formação dos valores, visando o futuro profissional, não apenas se remetendo ao educando naquele estágio. As escolas vêm assumindo este papel na condução do ensino e da promoção dos valores, apesar dos valores serem apresentados como temas transversais ao currículo. Não se designou uma disciplina em especial que trate exclusivamente dos valores. Na visão de Savater (1997), para as crianças mais novas a via indireta funciona, mas, mais tarde, torna-se insuficiente; entende o autor que o sentido das preferências éticas deve ter um direcionamento temático, para que não se incorra no risco de se tornarem simples rotinas no futuro.

Diante destes atributos, ensinar e promover os valores é um dos papéis da escola, que formará cidadãos com maior autonomia e participação na sociedade. Conforme Ryan (1997), a criança sofrerá as influências da metodologia que é empregada na sua educação, da cultura que a cerca e da sua herança genética, mas as influências fazem parte de um consórcio ecológico que deve ser instituído na formação do educando, ou seja: o direcionamento moral não é ensinado isoladamente, faz parte de todo um contexto.

As respostas à sua condução metodológica se darão em acordo à interação diária: os educandos são encorajados a discutirem os valores, a definirem valores para si e para a sociedade; ou, os educadores ensinam os valores aos educandos, através de exemplos na história, eventos atuais etc. (Ryan, 1997)

Reconhecendo na educação um processo permanente e responsável por promover os valores dos educandos, resta-nos identificar e valorizar a transmissão destes pela herança e influência da comunidade, voltando o olhar do processo educativo a atrelar ao desenvolvimento de uma boa pessoa, não só no aspecto aula, notas, mas nas *abstract virtues*, conduzindo-o, assim a uma boa convivência social.

A promoção dos valores dos educandos balizada pela formação integral da pessoa humana reflete-se na escola com base na metodologia empregada. Conforme Ryan, dispomos de dois direcionamentos: o encorajamento e o ensinamento dos valores. Ambos revelam a todo instante a necessidade de clarificação dos valores, retratando, portanto, o constante avanço da humanidade.

Atuar na perspectiva da promoção dos valores é direcionar o olhar para o que há de mais puro e belo na sociedade – a pessoa. Identificar as competências da comunidade e atuar na sua promoção e desenvolvimento é contribuir na formação daqueles que estão envolvidos.

Independentemente da metodologia escolhida, concordamos com Savater, no sentido de que os valores têm que ser claros, explícitos ao longo do processo de educação, quer seja na escola, na família ou na sociedade, para que não tenhamos, no futuro, as pessoas influenciadas pelos valores ocasionais, que vão gerar uma instabilidade na consciência moral dos educandos, conduzindo-os a comportamentos antiéticos.

Diante da proposta de se educar em valores, nos baseamos em Marques (1998) para apresentarmos três modelos educacionais que têm em si a proposta de efetivar a ordem dos valores, de forma explícita, na educação:

a) O Modelo da Clarificação dos Valores - MCV (criado nos anos 60 por Raths, Harmin e Simon) se destaca em sua fundamentação e aplicabilidade. Tem por entendimento que os valores são próprios das pessoas, não há o verdadeiro e o falso, há uma livre escolha que vai gerar o bem estar e a auto-estima. Este modelo aposta nos contextos, sendo, portanto, fruto do hedonismo e do relativismo. Sugere, por fim, que todos os valores são dignos do apreço, desde que clarificados adequadamente. Não cabe à sociedade impor e hierarquizar os valores, eles devem ser frutos da pessoa, seu uso livre da razão.

b) O Modelo Comunidade Justa (criado por Kohlberg em 1970) surgiu em contraponto ao MCV, visto que este andava meio desacreditado. Em função do desajuste das famílias e da diversidade cultural, passou a escola a assumir o papel de ensinamento dos valores, até então responsabilidade apenas da família. A educação em valores neste modelo não pretende deixar livremente

aos alunos a escolha dos valores, nem tampouco pretende pregar lições de moral, mas ensinar valores recorrendo às discussões e à participação nas tomadas de decisão.

c) O Modelo da Educação de Caráter (grande influência da teoria de Aristóteles) considerava ser a finalidade da educação o ato de ensinar a compreender e a apreciar o bem. Entendiam ainda que o grande objetivo era levar o educando a se apropriar dos valores básicos, tendo como hábito este modo de vida, a fim de que sua prática de convivência fosse baseada neste princípio.

Os modelos destacados pelo referido autor convergem quanto à definição dos mesmos, têm concordância direta quando conferem aos valores o desígnio de serem produto das experiências pessoais, podendo ser hierarquizados ou predefinidos, mediante a distinção presente em cada modelo.

Vale ressaltar a presença da importância que é conferida à pessoa humana. Como disse Martinez (2004: 21): “Educar em valores em sociedades plurais e heterogêneas como as nossas é apostar por gerar modelos de convivência e construção de cidadania desde um enfoque intercultural que tem em conta tanto os possíveis excluídos, e especialmente, os possíveis excludentes”. Independentemente da metodologia assumida, a educação presta-se a promover valores, preocupa-se com a formação.

O que nos apresenta é a confluência e a convergência entre si, da escola e de seus princípios, bem como a urgência da sociedade no resgate da educação em valores. Retratamos a finalidade da escola, ambiente propício e adequado para a promoção da cultura, sendo esta abarcada pela construção da pessoa, individual e coletiva.

Este contexto revela o resgate da bagagem cultural do educando. Como consequência imediata teremos o tão esperado incentivo ao aluno a expressar-se, possibilitando, assim, uma humanização do processo educativo. Humanizar o processo educativo, convergindo-o à promoção dos valores, é tornar possível a aceitação dos valores anteriores, é, segundo Curwin (2000), possibilitar aos educandos ter um olhar crítico sobre suas vidas, metas, sentimentos, interesses e experiências, objetivando descobrir quais são os seus valores.

Revela-se ainda como sendo a possibilidade da criança de compreender, de observar e de analisar a diversidade do mundo que a rodeia.

Nossa intenção não é ajustarmo-nos em um outro modelo. Acreditamos que a educação deva promover todos os valores, para que possa verdadeiramente tornar-se uma educação em valores. A clarificação, o encorajamento, a ordenação, o ensinamento, a hierarquização e a promoção dos valores são atributos para a formação da pessoa humana de maneira plena.

Partindo desta premissa, promover valores em prol de uma sociedade mais humana e justa é papel da escola, da família e da sociedade. Não há uma disciplina ou uma instituição para ensinar ou promover os valores, mas toda a educação deve se concentrar neste conteúdo (Andrade, 1997; Conboy, 1997; Marques, 1998; Patrício, 2002 e Santos, 1997).

A congruência entre ações e palavras condiciona a educação em valores. Não se acredita que os educadores devam ensinar seus valores aos seus educandos, mas devem, sim, precisar os seus valores, sem se apresentar numa postura de neutralidade; devem eles ser partilhados com os educandos, a fim de que eles os tenham como referência ou alternativa, não como únicos válidos.

O fundamental e essencial é mostrar aos educandos que os valores são parte da existência do educador, bem como a importância deles na sua formação, para que, assim, o educador tenha a possibilidade de validar o processo da formação dos valores e, decisivamente, influenciar na formação valorativa das pessoas que estão sob sua tutela formativa, os educandos.

EDUCAÇÃO NOS DIAS ATUAIS

3.1 Visão introdutória

Nos capítulos primeiro e segundo refletimos acerca da educação e do ato de educar. Dissertamos sobre a pessoa humana, e caracterizamos-la como o cerne da educação. Analisamos, ainda, a escola e o ensino. Dando prosseguimento, fizemos uma reflexão da educação em valores e da sua importância em todos os ambientes educativos.

Buscaremos com este capítulo identificar a situação atual da educação, contextualizada na sociedade dos dias de hoje. Nossa análise dar-se-á baseada em duas tendências: a sociedade pós-moderna, com o foco nos valores; e a crise da educação, com o foco na demanda por educação.

A partir da reflexão da educação na sociedade contemporânea, nossa intenção é direcionar a análise ao apontamento de respostas, que visam a melhoria do ato educativo, assunto a ser abordado no capítulo quatro.

Começamos por situar o nosso tempo, visto que nos encontramos em uma nova era, a qual está nos conduzindo para além da modernidade.²¹ Refletir, analisar e contextualizar esta era transcendente torna-se uma tarefa árdua e complicada, porque estamos a propor um diálogo com o que vivemos atualmente. Utilizamos-nos, pois, de impressões pontuais, quer sejam da nossa própria análise, quer sejam daqueles que já se dedicaram a estudar a contemporaneidade.

Baseamo-nos em autores, como Desmet e Pourtois (1999), Gervilla (1993), Giddens (2002), Harvey (1992), Lipovetsky (1983, 1989, 1994), Maia (1996),

²¹ Podemos delimitar o renascimento como a marca do início da Idade Moderna, a qual emergiu na Europa a partir do século XVII. Com o advento do renascimento, entra em crise a filosofia cristã e com ela o esquema Deus-homem-mundo. O antropocentrismo começa a ser revelado, por meio da relação estabelecida entre o homem e o mundo, sendo o homem a medida e o fundamento de todos os valores. A relação estabelecida entre o homem e o mundo pressupõe o início da valorização da razão. A idéia de progresso se faz cada vez mais firme e esperançosa, baseada na ciência e na razão e longe de toda imposição teológica. A modernidade “refere-se a estilo, costume de vida ou organização social” (Giddens, 1991:10), associando-a a um período de tempo marcado por movimentos culturais, intelectuais, sociais e políticos, que influenciaram profundamente os nossos dias. Já a modernidade, conforme Lipovetsky (1983), é o rompimento com o clássico, é uma abertura à democracia, às possibilidades de participação.

Parker (1997) e Tedesco (2002) para contextualizarmos o nosso atual período histórico, que é reconhecido por período ou era pós-moderna.²²

Não temos certeza se realmente a modernidade chegou ao fim ou se ainda vivemos nela. Todavia, os autores citados anteriormente pressupõem que os dias atuais representam um novo período, o qual se revela pelas suas especificidades, valores, dogmas e preceitos. Conforme Harvey (1992), este novo período se caracteriza pela fragmentação, pela efemeridade, pelo descontínuo e pelo caótico. Estamos tratando da pós-modernidade.²³

A perspectiva pós-moderna enuncia uma pluralidade de reivindicações heterogêneas: “A condição da pós-modernidade é caracterizada por uma evaporação da *grand narrative* – o *enredo* dominante por meio do qual somos inseridos na história como seres tendo um passado definitivo e um futuro predizível”. (Giddens, 1991:12)

A condição pós-moderna da sociedade retrata o período histórico atual, não menciona o passado nem tece prognósticos futuros. Assim, de acordo com Giddens (2002), refletimos conforme as descontinuidades sociais e culturais, vinculadas às relações estabelecidas pelo tempo e pelo espaço. Estas relações se estruturam e fortalecem a identidade pessoal.

As descontinuidades são marcadas pelo dinamismo da vida atual, o qual se estabelece pela ordenação formal para o cálculo do tempo e a organização do espaço, formando a identidade de cada pessoa.

O dinamismo ora acentuado caracteriza uma era de rompimento, de esgotamento, de crítica, de oposição ou de distanciamento. Há a necessidade do rompimento, da não influência; como disse Giddens (1991), a história

²² Ao longo do texto utilizaremos também o termo contemporaneidade, que se refere ao atual período histórico, tendo consciência que a identidade entre estas duas palavras não é total.

²³ O termo pós-modernismo surgiu antes do termo pós-moderno, fazendo referência aos novos movimentos artísticos surgidos em superposição ao modernismo. O termo pós-modernidade tem relação com a modernidade, representa o descontentamento, a nova leitura, o fim de algo, o projeto inacabado. Conforme Harvey (1992:09) “o pós-modernismo dava a impressão crescente de uma poderosa configuração de novos sentimentos e pensamentos. Em anos recentes, ele vem determinando os padrões do debate, definindo o modo do discurso e estabelecendo parâmetros para a crítica cultural, política e intelectual”. Hoje, o termo pode fazer referência ou qualificar conteúdos díspares como: corrente de pensamento, tendência artística, estilo de vida, moda e momento histórico.

humana é marcada pelas discontinuidades, sem acentuar uma forma homogênea.

Assim a pós-modernidade pode ser definida como uma nova forma de pensar e viver, expressa a partir de termos como vontade, tendência, corrente e estilo de vida (Gervilla, 1993).

Ao referir-mo-nos à condição social pós-moderna, automaticamente reportamo-nos à educação, pois, como dissemos no capítulo primeiro, a educação representa o princípio, o meio e o fim da formação humana que é a base da sociedade.

Neste contexto social pós-moderno, colocamo-nos diante das dúvidas, das incertezas e das críticas. O número de escolas, ou seja, a oferta da educação foi ampliada. Hoje, a universalização do ensino é quase completa, a maioria das crianças e adolescentes em fase escolar estão inseridas na escola.

Com o ensino universal vemo-nos frente à dificuldade por que vem passando o ambiente educativo, quer seja na família, na sociedade, na igreja ou na escola, estabelecendo o que chamamos de crise da educação nos dias atuais, que se revela por ser “uma crise de sentido, uma crise de complexidade”, conforme Desmet e Pourtois (1999:19).

O problema da demanda por educação de qualidade, que promova as potencialidades das pessoas e ofereça oportunidades justas, representa a crise da educação, em seu sentido e em sua complexidade (Cabanas, 2002; Desmet e Portouis, 1999; Giddens, 2002; Harvey, 1992; Imbernón, 2000 e Tedesco, 2002).

As escolas existem, os educadores estão sendo formados, os educandos dirigem-se às escolas. O problema reside no ensino, na sua qualidade. Não bastam metodologias diferenciadas, conteúdos avançados, se a educação não estiver a serviço da formação humana e dotada de valores éticos.

3.2 Contextos da sociedade dos dias atuais: o período pós-moderno

A pós-modernidade fecha-se a todos os fundamentos e a todos os princípios fixos, a fim de abrir-se em outras perspectivas, quais sejam: a da

indeterminação, da descontinuidade e do pluralismo. Os tempos pós-modernos, ao longo do século XX, são marcados pelo radicalismo cultural e político, pelo hedonismo, pelas revoltas estudantis, pela liberação sexual, pela contracultura, pela moda de maconha e LSD, pelo aumento da violência e pela cultura de massas (Lipovetsky, 1989).

Esses movimentos não se apresentam tão latentes na sociedade do início do século XXI. A descontinuidade, o pluralismo e outras formas de manifestação social se dão, nos dias atuais, pela busca de entendimento pessoal, pelo individualismo, pela superação dos limites e, principalmente, pela necessidade de sobrevivência. A cultura de massas, o aumento da violência, a miséria e a fome são fatores que se sobressaem, atualmente. São os elementos desencadeadores da condição social atual, revelando crises em todos os setores.

A abertura a novas perspectivas retrata que as conseqüências sociais dos tempos pós-modernos perpassam pela substituição dos valores espirituais, pelos valores econômicos, pelo aumento da burocratização e pela fragmentação da cosmovisão cristã. Conforme Parker (1997), a pós-modernidade é a reflexão, a crítica reflexiva própria, para expor e identificar os próprios interesses.

A substituição dos valores caracteriza a parcialidade com que se percebe a realidade, nos tempos pós-modernos. A vida se configura em um reino de subjetividade autônoma, sem orientação predeterminada. Conforme Tedesco (2002:41), “a crise de identidade e a ausência do sentido de continuidade histórica explicam o surgimento do fenômeno de *falta de sentido*”, explícito na pós-modernidade.

A história se divide em pequenas histórias, relatos sem sentido. O verdadeiro sentido da história é agora reconhecer a ausência de um único sentido, essa é a caracterização da pós-modernidade, ou seja, a dissolução do sentido da história: “Viver no presente, apenas no presente e não já em função do passado e do futuro, é esta perda do sentido da continuidade histórica, esta erosão do sentimento de pertença a uma sucessão de gerações enraizadas no passado e prolongando-se no futuro” (Lipovetsky, 1983:49).

A pós-modernidade baseia-se na situação vital ou no contexto individual, não vê o passado como relevante. Para o homem pós-moderno, o principal é viver o presente, sem preocupar-se com tradições e raízes, bem como com o que está por vir.

Hoje, vivemos para nós mesmos, sem a preocupação com o passado; da mesma forma os valores assumem um sentido próprio, novo.

Os novos valores se caracterizam pela fragmentação moral, pela perda do fundamento da história e pela não fixação de princípios sustentadores. Neste contexto, o eu torna-se o centro da ação.

O eu como centro faz com que os sentimentos, ou as preferências de cada pessoa, passem a orientar a ação, que se tornem critérios pessoais. Revelam o narcisismo como a principal característica da personalidade. Esta característica não surge de uma ação individual da pessoa: faz parte do contexto de toda a sociedade, "orientado para a valorização generalizada do sujeito" (Lipovetsky, 1983:50).

A valorização exagerada do eu, como sugere Lipovetsky (1983), retrata as várias manifestações da pessoa na sociedade atual. Para Tedesco (2002:33), "o individualismo atual envolve esferas mais amplas, relacionadas especialmente ao estilo de vida". Com o desaparecimento da orientação normativa e todo critério do valor, as regras morais tornam-se necessidades de cada um.

Sem orientação normativa, os valores são revelados numa integração de estilos, sem criação de novos estilos, conforme o desejo individual; destacando "o ecletismo, a heterogeneidade, o decorativo, o metafórico, o lúdico, o vernáculo, a memória histórica" (Lipovetsky, 1983: 113).

A integração de vários estilos impõe novas formas de encarar a sociedade, embasada pela liberdade do eu, do próprio, da criação: "Tem por objetivo aumentar sem fim as possibilidades individuais de escolha e de combinações. Substituindo a exclusão pela inclusão, legitimando todos os estilos de todas as épocas. A liberdade criadora já não é intimada a vergar-se ao estilo internacional, vêm as suas fontes de inspiração, os seus jogos de

combinações crescerem indefinidamente: o ecletismo é a tendência natural de uma cultura livre de escolhas” (*Idem*, p.115).

A cultura livre de escolhas, legitimada pela reunião de estilos e uma nova forma de enxergar o contexto social, é representada na arte, na religião, na literatura, no desporto, na música, na moda e em todas as atividades que porventura tenham sido omitidas.

A arte pós-moderna é carente de estilismo. O artista é livre para expressar-se, sem relação com o passado, sem imitação ou reprodução. A arte já não possui referência ou modelo algum, carece de critérios, tudo é possível. Na religião, sente-se também o impacto da pós-modernidade, com o aumento de credos e seitas. A literatura pós-moderna se revela hedonista e relativista, leitura que convida, em certos casos, a viver os novos valores. Neste sentido, a crença da nossa época é marcada pela “auto-expressão, pelo respeito à liberdade interna, e pela expansão da personalidade” (Tedesco, 2002: 33).

O desporto tem um sentido plural, como a pessoa humana e a sociedade; assume, portanto, um papel de destaque. A sensibilidade política deu lugar à sensibilidade terapêutica. “Incontestavelmente, a representação social do corpo sofreu uma mutação cuja profundidade pôde já ser posta em paralelo com o abalo democrático da representação de outrem; é do advento deste novo imaginário social do corpo que resulta o narcisismo” (Lipovetsky, 1983:58).

Ao contrário do que é visto na sociedade, o corpo assume um lugar de destaque, não pelas imposições dos meios de comunicação, mas pelo imperativo do cuidado autônomo e da independência. O corpo já não designa mais a vergonha, ou o padrão, mas a identidade pura.

Podemos notar o destaque dos valores hedonistas e dos valores estéticos, com um relevo notadamente explícito, relacionado à perenidade, à durabilidade, à necessidade de cultivo, de apreciação e exploração da beleza, convertida em prazer.

O contexto da valorização estética influencia o crescimento do consumismo, pois é uma forma de alimentar o prazer e revelar os princípios estéticos pós-modernos. Esta relação é, em grande medida, marcada pelas novidades e pelas mudanças nos modos de vida das pessoas. A moda que é fruto da pós-

modernidade é frágil e vulnerável, modifica-se principalmente com base nos movimentos e regiões, como acontece com a música, com o cinema, com o rádio e com a televisão, que acompanham os valores pós-modernos.

A liberdade, os novos valores, o individualismo, o consumismo, a estética, o hedonismo, as necessidades vitais, a não normalização, enfim, as novas representações sociais caracterizam a sociedade pós-moderna como possuidora de muitos valores, na qual tudo vale, não há hierarquia, vale o que me agrada.

Ao contrário, o contexto social pós-moderno não retrata um período marcado pelo niilismo ou pelo neutralismo axiológico. Os valores existem, são fortes, marcantes e presentes, contudo, apresentam-se sob novas perspectivas, sob novos olhares e, principalmente, sob uma nova conjuntura social. Conjugamos cada pessoa com a sua liberdade, com as suas crenças, com o seu poder de criação, pois, conforme Tedesco (2002: 33), cada pessoa é livre, é única: “Cada um de nós tem ou deveria ter o direito de criar ou construir uma forma de vida para si, e de fazê-lo por meio de uma escolha livre, aberta e sem restrições”.

Esta liberdade sem restrições, conforme destaca Tedesco (2002), deve se estruturar a partir de princípios éticos da conduta humana. Os valores estão presentes, são marcantes; entretanto, a necessidade e a possibilidade de escolha devem estar conectadas ao respeito, princípio ético de convivência social.

Neste sentido, a moral e a ética continuam presentes nos dias atuais, distinguem-se dos tempos passados, mas são entendidas conforme os valores são reconhecidos. O reconhecimento dos valores conduz à comparação deles, estabelecendo uma relação entre os valores da pós-modernidade e os valores da modernidade. Como aponta Gervilla (1993: 66), reforçando a tese de que os valores são inesgotáveis, visto que tudo vale.

O valor traduzido pelo bom, pelo real, pelo ideal, pelo desejado ou pelo desejável, para a pessoa e/ou para a sociedade, dá a abertura para que surjam novos valores.

Os novos valores são os que regem o nosso dia a dia, representam a crença dos jovens e, acima de tudo, conduzem o comportamento das novas gerações. Diante do desencanto da razão e da perda do fundamento, surgem valores como o pluralismo, a diversidade, a fragmentação, o *light* e o ceticismo. Da incredulidade perante os grandes relatos e da dissolução do sentido da história surgem valores como a liberação, a desconfiança, o humor, a superficialidade e as pequenas histórias. Do esteticismo e da fragmentação moral surgem valores como a afetividade, o sentimento, o prazer, o narcisismo, a novidade e a inculpabilidade.

Os novos valores estruturam-se no meio de mais um emaranhado de valores, que surgem a cada dia, a cada mudança da sociedade, pelas necessidades das pessoas.

Assim, viver o presente não significa apenas esquecer o passado ou não prognosticar o futuro: significa transcender os limites, superar barreiras, desafios e obstáculos, a fim de que necessidades vitais sejam supridas e a adaptação ao contexto vigente nos dias de hoje seja facilitada.

Os valores não são propriamente novos, são renovados, são modificados, são transformados, enfim, são adaptados às novas necessidades das pessoas, bem como se relacionam com as novas características da sociedade.

O politeísmo dos valores e a acentuada liberdade, presentes na pós-modernidade, caracterizam as mudanças, e estruturam a crise, como foi dito, uma crise social. Uma crise de sentidos, a qual é representada pelas relações humanas, pelas dificuldades impostas nos dias de hoje, sobretudo, pela miséria, pela fome, pela falta de moradia, pela violência e pelos novos conceitos que conduzem a sociedade.

Ao tratarmos da crise na sociedade, não focalizamos nosso interesse em toda a complexidade da crise, bem como não dedicamo-nos a refletir acerca dos fatores que compõem a crise na sociedade de maneira ampla.

Nossa reflexão centra-se na crise da educação, ou no período de mudanças e transformações nos ambientes educativos pós-modernos. Nossa leitura exclusiva no ambiente educativo perpassa pela reflexão que envolve a educação para todos, com qualidade. Para tanto, “só uma educação sólida e

baseada em princípios e valores firmes, mas ao mesmo tempo flexível e tolerante, chegará a ser educação para todos” (Gervilla, 1993: 169).

3.3 Contextos da educação dos dias atuais: a crise

O ambiente educativo, quer seja na família, na sociedade, na igreja ou na escola, está fragilizado, encontrando-se envolto por mudanças e por transformações, as quais são estabelecidas pelo atual período histórico, dando forma ao que chamamos de crise da educação nos dias atuais, modelada por “uma crise de sentido, uma crise de complexidade” (Desmet e Pourtois, 1999: 19).

Contudo, como mencionado anteriormente, a crise não assenta exclusivamente nos ambientes educativos, mas compõe todo um contexto social, que envolve os vários segmentos da sociedade. Em consequência, a crise não se estrutura na forma de direcionar o processo educativo, mas vai além, centra-se na finalidade da educação. Concordamos, então, com Sebastião (2001), quando afirma que a crise na escola parece ser mais profunda; fundamentalmente, está pautada pelo contexto social atual, o qual também aparenta conflitos mais intensos.

A reflexão acerca da finalidade da educação e dos processos de mudança, latentes nos dias atuais, fazem com que a educação seja um assunto amplamente discutido, não só pelos especialistas da educação, mas por pessoas de vários segmentos da sociedade.

A abordagem tão constante à educação se dá pela necessidade trazida pela ciência e pelo aumento das escolas, ou, ainda como disse Tedesco (2002), por estar a educação no centro da agenda econômica e social, levando-nos a analisar, baseado em Antunes (1973: 46), que “o problema da educação não é um problema ao lado de outros, não é um problema particular: é o problema. Um problema que não pode sofrer delongas; um problema em que a humanidade, em geral, e a nação, em particular, jogam o seu próprio destino; um problema que só pode ser resolvido graças à mediação da acção”.

Este problema latente identifica a fase conturbada que estamos atravessando no ambiente educativo e que se reflete diretamente na socialização. Tedesco (2002) atribui a este fenômeno um problema de socialização na formação da pessoa, pois vivemos num período em que família e escola, ambientes educativos tradicionais, estão confusos diante do seu legado.

No nosso entendimento, a escola se envolve pouco com os educandos, sabe pouco de sua condição social, de sua cultura e de sua relação familiar. O enfrentamento dos problemas diários, como a violência, torna-se cada vez mais dificultado, à medida que os órgãos de apoio são dissociados da escola. Acreditamos que a escola atual se exime do seu papel de extensão na formação humana e se dedique, exclusivamente a cumprir o seu papel de transmitir informações.

A dissociação entre família e escola na sociedade atual é um dos fatores principais da crise. Até o século XIX, a escola era tida como um prolongamento familiar. A criança passava de uma “instituição de coesão, a outra instituição de coesão, nas quais vigoravam as mesmas categorias: seqüência e hierarquia”. (Tedesco, 2002: 37).

Hoje, a criança chega à escola sem ter definido critérios e padrões de valores que serão fundamentais para o processo educativo. A diferença entre a família²⁴ de hoje e a do final do século XIX é alarmante, enquanto a escola permanece praticamente a mesma.

As mudanças familiares conduziram os pais a uma dificuldade no trato com seus filhos – a ausência física, a dificuldade de exercer a autoridade, as mudanças da sociedade e, sobretudo, as necessidades dos jovens – conduzindo-os ao não enfrentamento das situações latentes da crise.

É sabida a mudança na condução educativa familiar, no aumento da liberdade, mas preconiza-se que haja alternância entre liberdade e autoridade. Em muitos casos, as famílias se tornam impotentes e não conseguem conduzir o

²⁴ “Quando falamos em família na sociedade brasileira atual, é muito importante perceber as diferenças sócio-étnico-culturais presentes, assim como respeitar politicamente tais diferenças” (CENPEC, 1985:51). Nosso intuito não perpassa pela discussão acerca da estruturação familiar na sociedade atual. Não nos interessa se as famílias são monoparentais, ou se constituídas por avós, tios ou casas de recolhimento. Nosso interesse está voltado para a formação das crianças e dos adolescentes em que a família é responsável em primeiro lugar.

ensinamento dos valores aos seus filhos, deixando, assim, um espaço vazio, que é preenchido conforme o interesse de cada um.

A conturbação social atual se reflete diretamente na transmissão eficaz dos valores, da cultura e dos princípios da coesão social. Na ausência da ética direcionada pela família, as pessoas sofrem influências de outros meios disponíveis na sociedade atual, como a televisão, o rádio e a internet.

Hoje, vivemos cercados por esses *outros agentes educativos*, contudo, eles não dão conta do *déficit de socialização*. Esses novos agentes, destacados como meios de comunicação, partem do pressuposto de que as pessoas já estão formadas e que a responsabilidade pela escolha das imagens e mensagens recebidas será de cada um.

Os meios de comunicação refletem a realidade social, explicam, criam e reproduzem valorativamente padrões de conduta e estilos de vida, legitimando os comportamentos das pessoas, grupos e instituições; levando às crianças e adolescentes as informações reais da vida que, até há bem pouco tempo, eram aprendidas gradativamente, conforme suas famílias julgavam ser o momento ideal.

A realidade imposta de forma dura e cruel conduz crianças e adolescentes, em fase de formação, a definirem por conta própria os seus valores. Esta influência é recebida de maneira indiscriminada, sem a presença de um adulto para conduzir, alertar, esclarecer e contextualizar as imagens recebidas. Neste sentido, não há discernimento do que é bom ou ruim, e quiçá, do que possa gerar condutas antivalorativas.

Os valores humanos são pessoais, embora se situem em um contexto social. A responsabilidade da educação firma-se no fato de estruturar as pessoas na construção de uma imagem multidimensional. O contexto da crise na educação, conforme Maia (1996), se dá, em certa medida, na dificuldade encontrada na estruturação desses valores pessoais.

Mais do que uma crise da educação, há uma crise axiológica, talvez devido à incapacidade da modernidade de concluir o seu projeto, como disse Maia (1996: 72): “a crise da educação é uma crise de valores”, embalada pelas mudanças, pelas crenças, pelo vocabulário, pelos termos utilizados e pelo

modo de agir dos jovens dos nossos dias, causando, assim, um distanciamento entre pais e filhos e educadores e educandos. O ponto crucial não está tanto nas idéias, mas, principalmente, nas experiências e na utilização de espaços comuns.

As mudanças com as quais convivemos atualmente, como a construção dos valores pessoais dos jovens, estabelecem as relações existentes entre a liberdade e a autoridade. Na visão de Cabanas (2002: 203), trata-se de dois “conceitos delicados que algumas vezes têm sido mal entendidos e mal definidos e, mais freqüentemente, objeto de esquecimento, de abuso e de uso arbitrário, errôneo e injusto”. A liberdade e a autoridade pressupõem a base das antinomias,²⁵ e refletem as dificuldades encontradas nos dias atuais, quer seja na família, quer seja na escola.

A autoridade e a liberdade são valores que se complementam, portanto, devem ser estudados conjuntamente, não há como ter autoridade sem liberdade e vice-versa.

Tratamos, ainda, das questões positivas e negativas que são retratadas por cada um destes valores. Arelados a esta concepção, compreendemos as famílias, não as julgamos perdidas. Ao contrário, acreditamos que toda a questão social que atravessamos, como a violência, as drogas, o desemprego, a fome, a falta de moradia e as condições subumanas de subsistência estejam agravando a crise na educação familiar.

Acreditamos que as famílias tornaram-se reféns do contexto social, e que, com a sua vulnerabilidade, encontram-se sem condições psicológicas, afetivas, cognitivas, sociais e econômicas para conduzir a educação dos seus filhos. Acreditamos, ainda, que as famílias estejam preocupadas por não estarem conseguindo educar seus filhos conforme o desejariam.

A relação entre a vontade de educar os filhos e a não concretização caracteriza uma antinomia da sociedade brasileira atualmente. Esta situação vem se agravando a cada dia, e com isto passamos a identificar, na escola, mais

²⁵ Problemas estruturais - funcionais de um ser, sob a forma de contradições internas, que levarão a questionamentos e posicionamentos diferenciados no processo educativo. Podem ser distinguidas em quatro classes: “antinomias lógicas, antinomias filosóficas, antinomias reais e antinomias pedagógicas” (Cabanas, 2002: 225).

problemas relacionados aos valores, principalmente ao não reconhecimento da autonomia, as posturas antiéticas e a autoridade exercida arbitrariamente.

Percebemos que convivemos com as antinomias na escola, na família e na sociedade. Entendemos que cabe à escola buscar mecanismos para que as antinomias sejam discutidas, analisadas e refletidas. Para que os educadores e educandos consigam, juntos com a família e com a sociedade, promover os valores individuais e coletivos. Conforme Cabanas (2002), a educação não é um traçado linear, não é um fato harmônico e nem evidente, pelo contrário, vive de contradições internas e com um leque de objetivos, definindo, assim, a estrutura antinômica da educação.

As antinomias podem ser distinguidas em quatro classes: as antinomias lógicas, pressupõem uma contradição de duas idéias do pensamento; as antinomias filosóficas, pressupõem que o mundo é ilimitado e limitado, simples e composto ao mesmo tempo; as antinomias reais, pressupõem ser a realidade, o que existe, o ente final da educação; e as antinomias pedagógicas, que são muitas e pressupõem todas as questões que envolvem a educação: são, portanto antinomias reais (Cabanas, 2002).

As antinomias se expressam na educação atual como fatores internos e externos à crise: conduzem o direcionamento das reflexões e possibilitam que educadores e educandos busquem, mesmo que por meio de processos antagônicos, os pontos comuns que relevem a prática educativa. Conduzem, ainda, ao entendimento dos novos valores assumidos pelos jovens e explicam os problemas que cercam o nosso dia-a-dia, seja na família, na escola ou na sociedade.

Basear-nos-emos em Cabanas (2002), a fim de que possamos apontar as antinomias pedagógicas, presentes no processo educativo atual. Elas serão nosso ponto de partida para refletirmos acerca da educação.

Nossa proposta é promover um diálogo entre algumas antinomias e a crise da educação, utilizando as condicionantes do processo educativo: atores, atividades, ações, influências, meios, objetivos e paradigmas.

Como já dissemos, a pessoa humana tem seus valores próprios, tem suas vontades e necessidades; a família e a escola contribuem na sua formação, por

meio da influência na formação da personalidade e da cidadania. A primeira antinomia que tratamos explana sobre esta questão: a educação entre o determinismo da hereditariedade e as influências do meio ambiente.

Entendemos que a formação humana tem sua origem genética e se conforma a partir das influências sociais sofridas. Cada pessoa humana tem seu limite, por mais que seja treinada. Não acreditamos que a pessoa seja puramente obra da sociedade, ou que se forme para esta, mas sim que as relações humanas contribuem no desenvolvimento de cada pessoa, sobretudo de crianças e de jovens. Como disse Savater (1997), as pessoas são educadas através das relações humanas, através do desenvolvimento das suas potencialidades.

As relações humanas possibilitarão o fortalecimento dos valores e, o desenvolvimento das potencialidades. A escola precisa engajar-se neste princípio, ou seja, superar a perspectiva antinômica da formação em justaposição à informação. Dedicar às pessoas um espaço de convivência que contribua para a aquisição de informações, através da instrução (Fernandes, 2000), e também abrir espaços para a formação humana.

As necessidades impostas para a condução do processo educativo na sociedade atual, atuar frente à informação e à formação, fizeram com que os educadores fossem à busca de aperfeiçoamento dos seus saberes, de qualificação. Conforme Tedesco (2002:40), “em lugar dessa maior qualificação da demanda, ocorreu um fenômeno regressivo no qual os saberes aprendidos academicamente na formação inicial perdiam legitimidade por sua distância dos problemas reais, e os saberes empíricos aprendidos no trabalho careciam da legitimidade conferida pela academia”. Muito embora esta capacitação não tenha refletido na qualidade da educação, os saberes adquiridos se distanciaram ainda mais das questões latentes na escola e no processo de formação dos educandos.

Ora, há um contraponto: educadores qualificados e a demanda por educação de qualidade soando latente nos nossos dias. Na verdade, o contra-senso se dá na transmissão deste saber.

Como educandos e educadores são reconhecidamente os agentes da educação, dois princípios estruturam a ação educativa, a auto e a hetero-

educação. São dois elementos próprios dos dias atuais, nos quais o eu trabalha incessantemente em busca da sua autonomia, liberdade e independência. “Que valores, que sentido e que ordem hierarquicamente fundamentam a educação, ou a melhor educação?” (Gervilla, 1993).

A educação não se faz apenas pela condução própria do educando, nem pela determinação hierárquica do educador. Uma sem a outra torna a educação sem sentido, vazia. Aqui está a justificativa para a dificuldade encontrada na qualificação da educação: os educadores não estão conseguindo aliar os seus saberes científicos à sua vivência empírica, a heterodeterminação se sobrepõe, na maioria das vezes, à autodeterminação.

A educação é um momento de criação, é um processo de crescimento pessoal com assimilação de valores, princípios, conteúdos e condutas, situada entre a atitude receptora e a atividade criadora, visto que a criatividade existe, mas tem que ser exercitada.

O estímulo que conduz aos atos e gestos criativos é, da mesma forma, promotor do desenvolvimento humano. A educação é, também, um processo de mediação entre os impulsos espontâneos e a vida reflexiva. De certa forma, a criança já vem decidindo o que quer aprender, através da Internet, da televisão e dos jogos eletrônicos.

Entendendo que a educação é conduzida por princípios, como a liberdade e a autonomia, concluímos que a relação entre os diversos saberes possibilita que não se eduque para a liberdade e para a autonomia, mas se eduque pela liberdade e pela autonomia. “Pela liberdade, a pessoa determina por si mesma o seu comportamento face à vida, ou seja, sabendo o que deve fazer, escolhe por si o que faz realmente. Pela autonomia, a pessoa assume o seu poder de autodeterminação ética, ou seja, a pessoa compreende-se como consciência moral, apenas subordinada à lei que livremente aceita” (CRSE, 1988: 21), através do conhecimento do mundo, das pessoas, dos valores e da ética.

A educação baseada na autonomia e na liberdade leva-nos a uma reflexão muito interessante, porque é um problema latente na nossa sociedade. O educando direciona o seu aprendizado, alguns educadores conduzem assim o seu pensamento; por outro lado, existe uma outra linha de reflexão que opta

pela co-ação, ou seja, relaciona o princípio da auto e da hetero-determinação. Existe o currículo e existe o protagonismo.

Deixar que os educandos se descubram, que vivam o seu eu, mas acima de tudo, vivam dignamente, sem ferir ou massacrar os outros. Entra aqui a questão do limite, *eu posso, eu quero, mas existem pessoas ao meu redor que precisam ser respeitadas*. O individualismo pós-moderno em contraponto ao fortalecimento da individualidade.

Entendemos, hoje, que este problema está longe de ser resolvido, visto que outros valores interferem nesta decisão, como a cooperação, a solidariedade, a personalidade e a autonomia; mas, como já dissemos e voltamos a repetir, a autonomia só é adquirida a partir das experiências de condutas éticas, voltadas para o bem.

As experiências éticas proporcionadas pela educação nos demonstram que o prazer e o amor são pontos de suporte para o ato educativo, mesmo se vistos sob o prisma das antinomias. O amor no ato de educar e o prazer no ato de receber a educação. Tanto o educando quanto o educador têm que estar ali porque querem, porque gostam, porque se sentem bem e, acima de tudo, porque reconhecem o significado da presença de ambos.

O prazer e o amor são fundamentais no processo educativo, e se estabelecem a partir da relação entre a racionalidade e a afetividade. A razão e a emoção caminham juntas, mas se dissociam no ato da crise. A promoção da reflexão suscita a não interferência emotiva, mas, por outro lado, tem que despertar os interesses e sentimentos. A razão sobrepõe-se ao homem, no sentido de ele ser ator de sua própria vida, de desempenhar o papel de trabalhador, de ser cidadão. Não se trata de abater ou extinguir a razão, mas de criar um diálogo entre o sujeito e a razão (Desmet e Pourtois, 1999).

Da mesma forma, procedemos diante da emoção. Como foi dito, ela deve gerar o prazer, deve constatar o gosto, revelar a beleza e, acima de tudo, proporcionar as relações. A razão e a emoção não podem ser tidas como motes de uma disciplina repressora, nem designar a permissividade. Amar não significa liberar; tampouco, agir racionalmente significa reprimir.

Os atos e as palavras estão confusos. As escolas usam de métodos tão rígidos que os alunos preferem afastar-se delas emocionalmente; continuam por imposição familiar, ou por terem esperança de que, com os estudos, conseguirão um dia ter autoridade. Neste sentido, saem de lá aliciados, com estampas de virtudes. A cultura que deveria ter sido amplamente transposta tem sido massacrada pelos padrões vigentes, sem uma índole valorativa.

As palavras ditas nas escolas são passageiras, não traduzem profundidade e não permitem aos alunos assimilar os valores transmitidos; aprende-se vivendo fora da escola com mais facilidade do que com todos os teoremas propostos dentro dela.

A escola precisa mudar seu método, tratar a educação com mais carinho, sem violência e sem constrangimentos; precisa permitir ao educando exprimir suas idéias e acreditar nelas. Esta formação almejada é sólida, verdadeira e conduz a pessoa ao uso da sua razão e da sua emoção.

Assim, do ponto de vista da natureza do ato educativo, referimo-nos à educação como uma atividade que se revela entre a intelectualidade e a atividade amorosa (Cabanas, 2002). Como já mencionamos, o amor é a mola propulsora de todo o processo educativo, para que realmente consigamos transformar a escola em oficina de humanização.

Se pretendemos transformar, na esteira de Comênio, a escola em oficina de humanização, a educação deve buscar encontrar um meio termo, entre servir aos interesses individuais ou aos da sociedade. As pessoas têm interesses que são diretamente relacionados à sua participação social, assim como a sociedade tem interesses na formação das pessoas. Neste contexto, formamos pessoas para atuarem na sociedade, mas, antes disso, para serem pessoas, gerando ainda uma ambivalência entre o que cada um quer e o que lhe impõem as circunstâncias.

A imposição das circunstâncias é fato nos dias de hoje. Fica clara a necessidade do mercado na formação de pessoas hábeis e produtivas. Contudo, ao contrário do que previa o modelo fordista,²⁶ não se formam

²⁶ Taylorismo: “Sistema de produção, cujo objectivo era maximizar o rendimento industrial e que obteve um impacto generalizado na organização da produção industrial e na tecnologia”. O sistema taylorista estava preocupado com a eficiência industrial, entretanto deu pouca atenção

peças hoje apenas para as linhas de produção; formam-se pessoas para serem integradas ao mundo, para que possam conviver. Neste sentido, a adaptação da educação a este novo paradigma revela-se, pois, como uma ação que deve ser situada no tempo.

As necessidades presentes, sobretudo de crianças, adolescentes e jovens não são tão próximas às necessidades apontadas pelo sistema educacional. Apesar dos contra-sensos entre o dever e o direito, a legislação institui que crianças, adolescentes e jovens têm o direito ²⁷ de serem educados; e cabe à família, com a contribuição da sociedade, o dever de educar.

O estreitamento da relação entre o direito, o dever e uma educação verdadeiramente de qualidade para todos, principia pela urgência que se estabeleceu em qualificar a demanda por educação, em estabelecer mecanismos de melhorias na educação atual, vislumbrando, assim, não só a entrada da criança na escola, mas sua permanência e seu sucesso futuro, como pessoa e cidadão.

O sucesso da educação vincula-se ao envolvimento de todos os segmentos e de todas as pessoas da sociedade no processo educativo, não restringindo esta atuação apenas aos técnicos do sistema de ensino. Como disse Cabanas (2002:268), a educação está “longe de ser uma realidade inteligível, simples e harmónica”. Ao contrário, se encontra envolta em antinomias, que precisam ser reveladas e refletidas, a fim de que possamos direcionar os nossos olhares ao futuro da educação e, assim, vislumbrarmos uma trégua para a crise que a rodeia.

aos resultados desta eficiência, o que fez Henry Ford. O Fordismo, portanto, foi “o desenvolvimento dos princípios de gestão de Taylor, sendo o nome utilizado para designar o sistema e produção em série associado à criação de mercados de massa”. Os dois modos de produção têm data de finais do século XIX (Giddens, 2002: 375).

²⁷ A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, em seu Capítulo III trata da Educação, da Cultura e do Desporto: Art. 205. “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (p.129). O que trata a Constituição Brasileira muito se assemelha à Constituição da República Portuguesa: Capítulo III – Art. 73º p. 70 (Educação, Cultura e Ciência) 2. “O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva”.

A crise não se centra exclusivamente na educação escolar, mas faz parte de um contexto social mais abrangente, envolvida pelo politeísmo dos valores presente nos dias de hoje.

Acreditamos ser a educação o ponto de partida para o enfrentamento da crise, quer seja na sociedade, quer seja na escola, mesmo reconhecendo que, pela educação, nem todos os problemas como a fome, o desemprego, a miséria e o tráfico de drogas, serão sanados. Entretanto, a partir dela as pessoas serão melhor preparadas para enfrentar os problemas que nos envolvem.

As possibilidades de melhoria na qualidade da educação é preocupação de Delors (2001) e Morin (2002), os quais não se dedicam a estabelecer métodos específicos para a condução do ato educativo, mas posicionam-se diante da crise e procuram identificar mecanismos que contribuam na ação diante das antinomias. A proposta apresentada pelos autores está vinculada à formação integral da pessoa humana, não apenas à necessidade que é focalizada pelas disciplinas.

A crise da educação pode ser barrada ou, melhor dizendo, dissolvida, por meio da aquisição de conhecimentos que transcendam aos símbolos e sinais, mas que possibilitem a verdadeira integração social.

O conhecimento transcendente é também adquirido ao longo da vida, e se revela pela aquisição de conteúdos básicos, fundamentais para a convivência no mundo letrado, como também o conhecimento acerca da humanidade, que é revelado pela capacidade de convivência.

As cegueiras do conhecimento, como disse Morin (2002), destacam o erro e a ilusão, presentes no ambiente educativo. O retrato do saber revela a necessidade da educação atual em direcionar o seu cotidiano para o conhecimento, sem ilusões acerca do que é conhecer, numa quebra de paradigmas, conduzindo os educandos à reflexão. Este vínculo estabelecido com o conhecimento cotidiano é também proposto no pilar da educação aprender a conhecer (Delors, 2001), ou seja, transcender o que se aprende por meio da leitura e da escrita, e ir à busca da fonte do conhecimento, às pessoas humanas.

A transcendência do conhecimento disciplinar indica uma leitura mais ampliada do mundo e, marca a necessidade do milênio de gerar possibilidades a todas as pessoas, para que tenham acesso às informações acerca do mundo.

Os saberes locais e globais, que são componentes dos conhecimentos globalizados, referem-se às competências que devem ser desenvolvidas nas pessoas, quer sejam pessoais ou sociais, mas que se vinculam à formação plena. Pois, para que eu compreenda o mundo, primeiro eu preciso compreender o meu entorno e a mim mesmo: “As sociedades pós-modernas conhecem uma revolução interior, um imenso movimento de consciência, um fascínio sem precedentes pelo auto-conhecimento e pela auto-realização” (Lipovetsky, 1983:51).

O desenvolvimento das competências pessoais e sociais é um dos papéis da escola. Entretanto, há um vazio nesta ação na escola, as quais não estão dando conta de lidar com o interesse dos educandos, não se preocupam com a criação da autonomia e da personalidade de cada um.

Não destacamos as posturas individualistas, mas a individualidade. O fortalecimento do eu e da relação com o outro, de modo que “cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos” (Morin, 2002:15).

A flexibilização é, sem sombra de dúvida, o caminho pelo qual a educação na escola precisaria trilhar. A denominada pedagogia pós-moderna, como disseram Desmet e Pourtois (1999:39), verá “a difusão e articulação dos conhecimentos, trabalhará sobre as opiniões, as atitudes e a personalidade, entrará no mundo dos valores em vez de restringir-se às áreas de utilidade. Em outros termos, insistirá sobre a defesa do sujeito”. Neste sentido, a escola não perpassará apenas pelos conteúdos com vistas ao rendimento escolar, mas ampliará o horizonte da formação plena de pessoas capazes de influírem, de construir projetos de vida. Esta linha levará à preocupação com o desenvolvimento de competências nas “dimensões afetiva, cognitiva, social e ética”.

Nossa proposta é ir em busca de caminhos e respostas a esta crise, de identificar meios que possibilitem uma melhor inserção de crianças, adolescentes e jovens na sociedade, e que possam usufruir uma educação valorativa, com qualidade, aliada à transcendência do conhecimento, evidentemente balizada pelos princípios da hetero e autodeterminação, pontos cruciais no desenvolvimento da autonomia ética.

A busca das respostas e o encaminhamento das ações não se destinam a descrever um modelo pedagógico e tê-lo como único, mas identificar caminhos por entre as tendências pedagógicas; assim, “a educação deveria e terá de desempenhar aqui um papel fundamental. Terá de ser uma educação dirigida para valores humanos mais amplos. A educação terá de ser simultaneamente um meio e um fim para o desenvolvimento de uma educação pessoal completa e autônoma ao serviço do autodesenvolvimento e da autocompreensão” (Giddens, 2002: 513).

Atualmente, deparamo-nos com vários modelos pedagógicos que vão ao encontro da formação integral dos educandos; estas propostas dedicam-se a enfrentar a crise que se estabeleceu na educação.

Nosso apontamento se dará mediante um modelo de educação voltado para o desenvolvimento humano, com o educando no centro de todo o processo, determinado, ainda, por princípios que facilitarão ao educando a sua formação humana baseada na educação em valores.

Neste sentido, acreditamos que a Escola Cultural (Patrício, 1997) represente uma resposta ao problema enfrentado pela educação atual, e que, por meio das ações previstas em seu contexto, conseguiremos melhorar a demanda da educação.

A seguir dialogaremos com o modelo da Escola Cultural (Patrício, 1997), que, como disse Tedesco (2002), não tem como propósito responder ao passado, mas justifica-se pela formação plena que concede ao educando no presente, vislumbrando seu projeto de vida futuro.

A Escola Cultural é, portanto, a resposta que buscamos. Destaca-se assim, como o tema central do capítulo seguinte. Dedicar-nos-emos a descrevê-la, por meio dos seus princípios e finalidades.

ESCOLA CULTURAL: UMA RESPOSTA

4.1 Visão introdutória

No capítulo anterior discursamos sobre a crise da educação nos dias atuais. Procuramos identificar os problemas emergentes na sociedade, que contribuem para o agravamento da crise no ambiente educativo, tanto escolar, quanto social.

Diante dos problemas sociais atuais, entendemos que a Escola Cultural²⁸ represente uma resposta para a crise da educação. Uma resposta e não a resposta, por existirem outras tendências pedagógicas que também buscam uma melhoria para a qualificação da demanda por educação.

Nossa intenção, neste capítulo, é conceituar a escola cultural, o porquê do surgimento deste novo paradigma. Com base na sua conceituação, pretendemos descrever a sua estrutura e, por fim, apresentar os princípios que a conduzem e facilitam a organização prática do ato educativo. Nossa reflexão dar-se-á baseada na escola humanizadora e transmissora de cultura. Para tanto, julgamos necessário tecer um breve apontamento sobre a cultura, na medida em que estaremos tratando de uma escola que é, em essência, cultural.

O conceito de cultura faz parte das reflexões filosóficas ao longo da história. Atualmente, a definição engloba os bens de uma civilização, seus costumes e seus valores. A constituição de um corpus teórico conceitual é muito ampla, corresponde a questões como: “A conduta contrapartida pelos membros de um grupo, socialmente adquiridas e transmitidas de geração em geração; as crenças; as leis nas culturas primitivas, menos evoluídas; a mitologia; a religião, no sentido estrito, com seu peso secular nas nações, configurando as peculiaridades e as identidades; os símbolos, expressão de concepções pessoais e sociais; os valores que permitem dividir as culturas atendendo ao predomínio de um ou outro valor dentro da escala axiológica, originando-se assim culturas religiosas, secularizadas, agressivas ou pacíficas; os costumes, elemento repetido em quase todas as definições e os sistemas sociais”.(Fermoso, 1989:56).

²⁸ Ao longo do texto citaremos esta expressão, que é referendada por Patrício (1993).

A cultura é toda a vinculação entre as pessoas na sociedade: a pessoa não cria a cultura na identidade, mas sim baseada nas relações humanas existentes e no antagonismo presente na convivência (Patrício, 2002). Neste sentido, a relação cultural nos dias de hoje está marcada pela diversidade, na ecologia, na pessoa humana, na escola, na sociedade, na religião.

Estamos inseridos num contexto diverso, com múltiplos saberes e experiências variadas. Apesar da diversidade e das influências, cada pessoa é única e sua presença contribui na construção cultural da sociedade.

A relação cultural processada pela convivência entre as pessoas tem seu reflexo direto no ambiente educativo. A cultura presente na sociedade atual se vê fortemente influenciada pela educação. Na verdade são conceitos que inter-relacionam entre si, a ponto de alguns autores os definirem como sinônimos.

4.2 Escola Cultural: uma leitura conceitual

A Escola Cultural foi pensada e estruturada no contexto estabelecido pela interseção entre educação, cultura e pessoa humana. Os pilares da Escola Cultural, no ambiente da reforma,²⁹ se deram a partir da necessidade de criação de uma escola mais humana, com o educando no centro de todo o processo educativo; e, além disso, voltada para a aquisição de conhecimentos que valorizassem a autonomia e a liberdade.

A pessoa humana é o centro, o cerne de todas as ações educativas. A cultura se destaca por priorizar o que é próprio da pessoa, seus valores e seus costumes. Por assim dizer, a escola cultural traduz-se pelo estreitamento entre o homem, a educação e a cultura, numa simbiose local e global. Como salientou Carvalho (1987), é um projeto novo para a escola, no qual o sistema educativo parte de uma visão *neo-humanista*, ou seja, prioriza o educando ao contrário da doutrinação rígida.

²⁹ A Escola Cultural foi fruto da Comissão de Reforma do Sistema de Ensino (1988), que foi designada a estudar, refletir e analisar o sistema educativo português; e, com base neste estudo, a CRSE apresentou um relatório que continha uma proposta de reforma para o sistema educativo. O relatório final da CRSE propôs que a escola se tornasse pluridimensional.

Neste contexto, que relaciona educação e cultura, Patrício define a Escola Cultural como aquela que promove e realiza a educação de forma integralmente cultural. Se o ato educativo menosprezar a cultura, este deixa de representar a escola cultural. A escola cultural institui-se na possibilidade de abertura a todas as formas de expressão da cultura humana, sendo o local por excelência de transmissão de cultura e educação.

O homem se exprime de múltiplas formas e a escola deve permitir e fomentar essa expressão, visto que as relações humanas não devem ser apáticas em relação a ela. Como salientou Patrício (2002:85), necessitamos de “uma escola onde se realize uma educação que promova ao mesmo tempo, a universalidade concreta do humano e concretudes universais”.

Ao estabelecermos uma relação entre educação e cultura, direcionamo-nos à escola cultural. Esta proposta de escola não está baseada apenas nos conteúdos programáticos,³⁰ mas é uma escola que valoriza e que possibilita o desenvolvimento integral dos educandos.

A escola cultural tem o educando como o cerne de todo o processo educativo. Neste sentido, pressupõe na sua estruturação a formação integral da pessoa humana que, conforme Carvalho (2002:66), representa a “expressão cultural e pedagógica da fase mais adiantada da construção da cidadania”, facilitando de forma crítica a comunhão entre os valores, os conteúdos e os conhecimentos, conduzindo à formação de “uma razão pedagógica” (Bacelar, 2001:128).

A Escola Cultural prevê a formação integral da pessoa humana, a sua liberdade criadora. O saber constituinte se baseia na construção do conhecimento como forma e meio de se promover a educação, os valores e a cultura dos educandos. A escola, nesta perspectiva, é imbuída de cultura, constrói o conhecimento, é templo e tempo de cultura, o seu currículo fomenta a ciência, a arte, a filosofia, o desporto, o mito e a religião (Sebastião, 2001).

Neste sentido, podemos classificar a Escola Cultural como uma escola dos valores, porque preconiza em seu paradigma o valor do homem e da pessoa. Tem a assunção da cultura num conceito de educação libertadora. Patrício

³⁰ Conforme Sebastião (2001) a Escola programática se define pelo acervo de disciplinas paralelas; classificação e exame de circuito fechado e estrito; reduz o saber às disciplinas e quer reduzir a vida a esse saber; não há descobertas nem construção.

(1997:35) afirma que “a escola cultural é axiológica em sua essência pela radical vinculação ao princípio da liberdade, ao entendimento desta como valor matricial do humano e ao entendimento da autonomia como valor matricial da própria liberdade: como a liberdade da liberdade”.

A educação libertadora é axiológica e se baseia no desenvolvimento da pessoa humana. Por entendermos que a pessoa humana é uma realidade plural, acreditamos que a verdadeira educação axiológica deva cumprir todas as dimensões do homem, não apenas a que conduz ao profissionalismo.

Neste sentido, conforme Patrício (1997), a Escola Cultural transcende à unidimensionalidade do ensino como previsto na escola tradicional. Dispõe, ainda, que a escola não pode ser considerada apenas científica e positivista; ela deve priorizar os conhecimentos e saberes humanos, deve acolher todas as manifestações do ser humano na variedade das suas formas, ou seja, a cultura. Deste modo, a finalidade da Escola Cultural é a recepção, a recriação, a criação e a promoção da cultura, polarizando a ação educativa no educando, promovendo uma visão mais participativa da educação entre todos os envolvidos: educandos, educadores, família, comunidade, estrutura pedagógica e estrutura administrativa.

Consubstanciada por sua finalidade, ao contrário do paradigma vigente na escola tradicional, o paradigma da Escola Cultural se compõe da estruturação da educação com base na pluridimensionalidade do ensino. Esta é a proposta de mudança no modelo educacional.

4.3 Escola Cultural: estrutura

Ao compreender a educação como um processo de potencialização e aperfeiçoamento das capacidades constitutivas do homem, sendo também um processo de socialização, e entendendo o homem como uma realidade *pluridimensional*, identificamos, a partir da conceituação de educação e de homem, a finalidade da Escola Cultural. Ela é uma relação viva entre o homem, sua educação, sua cultura, seus valores e sua comunidade (Patrício, 1997).

A pluridimensionalidade é a base da Escola Cultural, pois, além da estruturação curricular, possibilita aos educandos atividades educativas e culturais que irão ao encontro da sua formação, com fatores estruturantes diferentes da aula no modelo da escola tradicional.

As atividades que constituem a Escola Cultural podem ser de diversos tipos. Cada um desses tipos representa um eixo em torno do qual o ato educativo é organizado. Considera-se cada eixo uma dimensão, por isso a definição de escola pluridimensional (Patrício, 1997).

Entendemos, diante da conceituação anterior, que a diferenciação básica das duas escolas centra-se na estruturação: uma apenas curricular e reprodutora de modelos; outra com perspectivas mais amplas de ensino, com atividades curriculares, mas com ofertas diferenciadas para os alunos, além do previsto pelo currículo.

As dimensões aqui enunciadas podem ser identificadas como: dimensão letiva ou curricular, dimensão extraletiva ou extracurricular, dimensão interativa e dimensão ecológica, as quais compõem o arcabouço teórico-metodológico da Escola Cultural (Patrício, 1997).

Na dimensão letiva ou curricular o fator estruturante é a aula, através da execução do programa predeterminado legalmente. Há a presença do educador que ensina e a presença do educando que aprende.

O programa é preconcebido pelos órgãos competentes. Pode haver variação no que diz respeito a metodologias, atividades e estratégias, mas o ponto básico é a estruturação curricular sob a forma de aulas.

Uma outra possibilidade da escola, além do modelo curricular é a dimensão extraletiva ou extracurricular, na qual o fator estruturante são os chamados clubes escolares, através da livre escolha dos alunos. A estruturação das atividades nesta dimensão se dá através da freqüência livre, sendo que o estado vocacional dos alunos é determinante. A liberdade de expressão e de determinação devem estar diretamente relacionadas e ajustadas.

O diferencial nesta dimensão é o engajamento de vontades; educando e educador estarão dispostos e motivados a promoverem atividades educativas, culturais e desportivas, visto que os educandos participam da organização e da

coordenação dos grupos, bem como da organização, do desenvolvimento e da avaliação das atividades. Para o andamento das atividades, os recursos (materiais e humanos) são disponibilizados pela escola.

Na terceira dimensão, chamada de interativa, o fator estruturante é o projeto criado a partir da relação das outras duas dimensões, sendo que a origem, natureza, amplitude, complexidade e duração são variáveis. Estrutura-se pelo grupo de atividades da primeira ou segunda dimensão, que têm em sua característica ações individualizadas, e as específicas de terceiro tipo que geram a interação entre as duas, ou seja, não acontecem sem a participação do primeiro ou do segundo tipo.

As atividades aqui são caracterizadas pelos projetos conjuntos, realizados pela escola; podem ser curtos, com um tema, ou podem ser mais prolongados, envolvendo vários temas.

Dentro da dimensão interativa estabelece-se uma troca de saberes, de princípios e de lógicas; esta articulação gera algo diferente e novo na escola, possibilitando a relação entre os seus diferentes setores.

A relação básica das duas dimensões perpassa pelo prazer, pela relação do nós, não do eu individualizado. A lógica deve ultrapassar os limites da compulsão da dimensão letiva para a liberdade da dimensão extraletiva; cabe aqui criar uma relação sinérgica entre o prazer e o dever, fazer valer o conteúdo social, que impetrará a grande realização de ações conjuntas na escola.

Podemos analisar as três dimensões possíveis da escola como se fossem eixos que se cruzam e, conseqüentemente, geram o sentido da escola; que possibilitam vivências, desenvolvimento e participação, concluindo, então, a quarta dimensão chamada ecológica: percebe-se a escola como um ecossistema educativo. O fator estruturante é a própria comunidade escolar, enquanto processo global vivo de aprendizagem, enquanto real coletivo de vida em comum. Trata-se de uma forma de estar e de ser nesse estar. Não há quarta dimensão sem que haja as outras três (Patrício, 1997).

Tem um sentido real de escola com educador e educando verdadeiramente dentro da escola, objetivando a totalidade da educação. Nesta dimensão, há o

envolvimento da comunidade, parceira na formação do aluno e inseparável nas ações previstas pelo ecossistema.

Pressupõe-se uma dimensão de escola a partir das relações intrínsecas da convivência humana nela existente. Uma escola que dê continuidade às experiências vividas, portanto, tudo tem a ver com tudo, é um ecossistema cultural.

4.4 Escola Cultural: uma resposta para a crise da educação

A escola pluridimensional não se caracteriza exclusivamente pela divisão do ensino em dimensões; o essencial é compreender que, diferente da escola atual, a escola neste modelo consegue atuar diretamente por meio de princípios que contribuem na formação integral da pessoa humana.

Neste sentido, é fundamental a inter-relação que se estabelece no paradigma da Escola Cultural vinculada ao princípio da heterodeterminação e ao princípio da autodeterminação. Sem que um supere ou derrube o outro.

Também é fundamental perceber que o currículo tem que existir e os educandos têm que cumpri-lo, sendo uma norma, uma exigência. O que deve acontecer é a mudança na sua condução, nas estratégias de intervenção, nos meios educativos que são utilizados. Conforme a CRSE (1988:25), “uma reforma do sistema educativo deve considerar como um dos seus grandes princípios orientadores a necessidade de educar para a mudança, na perspectiva múltipla de compreender a mudança, de ensinar a mudança e de construir crítica e responsavelmente a mudança”.

A educação para a mudança se fundamenta na educação em valores, dedicando-se a formar pessoas para que convivam em sociedade, que consigam ter o seu eu fortalecido, respeitando as pessoas do seu círculo de convivência.

Diante da relação prevista pela sociedade, existem determinados conteúdos que se tornam fundamentais para esta convivência. O princípio da heterodeterminação parte da sociedade, da tradição, do currículo. São as decisões tomadas de fora, em que não há interferência do educando; por

exemplo, ele tem que aprender a ler, não há discussão neste sentido. Prevalece aqui a liberdade do educador.

O princípio da heterodeterminação condecora as necessidades advindas da sociedade; representa-se pelo saber constituído. Entende-se que a dimensão letiva é o espaço para esta transmissão.

A alteração metodológica pode ser estabelecida para tornar o aprendizado mais dinâmico, mais prazeroso e com uma maior produtividade, entretanto, o educando tem nesta dimensão a função de aprender o que lhe é ensinado pelo educador.

Contudo, não negamos nesta dimensão a participação do educando. Sua autonomia e sua liberdade é desde já constituída, suas opiniões são relevantes e devem ser compartilhadas com o grupo. O que não se leva em consideração é a tentativa de mudança nos regimentos previstos pela legislação, como a alfabetização por meio da leitura, da escrita e da interpretação, conforme o código lingüístico, e os cálculos matemáticos, os quais darão suporte à sua formação. Este suporte é uma preparação para a compreensão das outras disciplinas que são previstas nos currículos, como a história, a geografia, as ciências etc.

A transmissão dos conteúdos previstos pelo currículo é estruturada pela cultura, pois, como foi dito, as relações entre as pessoas se traduzem pela transmissão cultural.

Esta lógica de funcionamento da dimensão letiva deve ficar clara, em função da sua necessidade social. Na relação social englobamos os interesses da sociedade e as necessidades futuras dos educandos.

Já o princípio da autodeterminação tem seu foco no interesse do educando e do educador, as decisões partem dos educandos, da definição dos grupos. Os educandos decidem o que querem aprender, o que gostariam de aprender. Prevalece aqui a liberdade do educando, em sintonia com o educador. Este princípio estrutura a chamada dimensão extraletiva.

A idéia central focaliza o ambiente educativo como facilitador, como mediador das necessidades dos educandos. Nesta dimensão, a livre escolha conduz ao caminho da autonomia, da liberdade, com a intervenção do educador, pois

entendemos que a conquista da liberdade e a construção da autonomia são graduais e correspondem à faixa etária.

O papel do educador se diferencia conforme a evolução dos grupos, mas a supervisão pedagógica deve ser mantida pela instituição, independente da faixa etária, pois, do contrário, não estaremos contribuindo diretamente na formação das pessoas.

Neste ambiente de escolhas, o gosto pessoal aflora e conduz o educando a formação de uma inteligência ativa, tão necessária para atuar na sociedade dos dias de hoje, devido à sua diversidade.

Assim, não há como confundirmos ou sobrepormos os princípios ora destacados, visto que o domínio da heterodeterminação está centrado na sociedade, enquanto que o domínio da autodeterminação está centrado no próprio educando. O saber constituído previsto no princípio da heterodeterminação cede espaço à constituição de novos saberes, à criatividade.

Cabe ainda ressaltar que o princípio da autodeterminação, que baliza a dimensão extraletiva, não deve ser confundido com os princípios de gestão pessoal. Tratamos neste momento de determinação de atividades: como ressaltou Patrício (1997:30), “a gestão do grupo é da ordem dos meios; a determinação das atividades educativas é que é da ordem dos fins”.

Numa outra perspectiva, os princípios de gestão pessoal associam-se ao pilar da educação aprender a fazer (Delors, 2001). Representam diretamente o desenvolvimento de competências no educando (Hassenpflug, 2004), as quais possibilitam a relação do educando com o grupo. A autogestão designa a capacidade de se autogerir; a cogestão designa a capacidade de gerir em grupo, de criar, de executar e de avaliar em grupo; a heterogestão é a capacidade de gerir o trabalho dos outros quando se está na liderança do grupo.

Atuar na perspectiva do desenvolvimento de competências de determinação e de gestão é desvincular a nossa tendência de pensar de forma compartimentada. A educação atual não se atém a todos os elementos que envolvem um problema ou uma solução. “A educação formal perpetua essa

tendência ao oferecer enfoques *disciplinares* que dividem a realidade. Mas descobrir novas oportunidades ou novas soluções para os problemas requer a compreensão dos processos pelos quais as diferentes partes da realidade se interconectam. Além de resolver um problema, os alunos deveriam ser treinados a analisar por que ele surgiu e como se relaciona com outros problemas existentes ou potenciais”.(Tedesco, 2002:49)

Os olhares para a formação de grupos com focos de interesse conduzem ao que propõe o autor, visto que não temos como segmentar os dois princípios. Eles se complementam, pois o nosso entendimento marca a necessidade de formarmos pessoas completas, que sejam dotadas de conhecimentos amplos (princípio da heterodeterminação), que saibam fazer escolhas (princípio da autodeterminação).

O estabelecimento de uma interconexão ou de uma rede de ações é o grande fundamento da escola pluridimensional, pois não basta a escola atuar nesta perspectiva, ela tem que se perceber cultural e perceber que estes dois princípios se complementam. Caso contrário, acontecem as duas ações, os dois momentos, mas não há a interatividade, não há o envolvimento pela sociedade.

Perspectivados pela interconexão dos saberes, precisamos deixar claro que a grande diferença da escola cultural centra-se na relação e na importância que é dada aos dois princípios, uma vez que as atividades que são auto-determinadas precisam estruturar-se numa base, que é o conhecimento trazido pelo educando; caso contrário, ele não consegue decidir, criar e participar. Este conhecimento se transformará num saber constituinte, desde que esta pessoa tenha tido a oportunidade de vivenciar as atividades direcionadas pelo princípio da heterodeterminação.

Assim sendo, não podemos nos deixar levar apenas pela ilusão da constituição de novos saberes advindos apenas da autodeterminação. Os educandos, como foi dito no capítulo primeiro, estão em fase de formação, e a base curricular fomentada pelo princípio da heterodeterminação é fundamental para a formação completa, integral, da pessoa do educando. Neste contexto, não há como lidarmos com a perspectiva de atividades extracurriculares sem que

façamos uma escrupulosa conjugação do currículo (princípio da heterodeterminação), com os chamados clubes escolares (princípio da autodeterminação).

A interatividade, ou a conjugação dos saberes e das determinações, bem como o envolvimento pela sociedade são a base estrutural dos outros dois princípios do paradigma da Escola Cultural. São os princípios da codeterminação e da sobredeterminação.

A conjugação desses princípios, em ações conjuntas, integradas, corresponde à interatividade necessária à formação do educando. Relaciona o que ele quer aprender (princípio da autodeterminação), com o que ele precisa aprender (princípio da heterodeterminação).

O princípio da codeterminação é o que há de mais belo e gratificante no ambiente escolar, “é uma articulação complexa, geradora de algo de novo dentro da escola” (Patrício, 1997:31). Esta articulação se dá mediante a interação que se estabelece entre o social da heterodeterminação e o individual da autodeterminação, definido pela construção de um nós, visto que este projeto surge do interesse e da necessidade de todo o conjunto escolar.

Os projetos têm períodos de duração variáveis, podendo ser pequenos ou envolver toda a escola por longos períodos. O fundamental é o estabelecimento de um pacto com princípios e lógicas que se estabelecem pela interatividade entre as dimensões e, acima de tudo, pela complementaridade das atividades.

A codeterminação representa, portanto, a determinação em conjunto, em cooperação, sobrelevada ao nível comunitário. Marca decisivamente a formação das pessoas envolvidas. Nesta situação, as opiniões, os consensos, as desavenças têm que ser respeitados e organizados, a fim de que o produto final seja satisfatório e cumpra as metas e objetivos estabelecidos inicialmente.

Relevante, ainda, neste princípio é a interação que se processa entre educador, educando e o restante do pessoal não docente, por meio da interação nas decisões, no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação do projeto, facilitando, assim, a convivência entre os atores do ambiente educativo.

Vale ressaltar que não há sobreposição de princípios: eles se complementam e confluem para a formação integral da pessoa, por meio da transmissão cultural que se estabelece pelas relações humanas.

O estabelecimento das relações humanas é o nosso foco de reflexão. Pretendemos preparar as novas gerações para “controlar e gerir a mudança, investigando científica e tecnologicamente, estimulando e desenvolvendo o pensamento rigoroso, crítico e criativo, flexibilizando as mentes, promovendo o pensamento dinâmico, incrementando a capacidade de pensamento — ação a alta velocidade social” (CRSE, 1988:25). A interação entre os diversos setores da escola possibilita a implementação deste modelo, transformando a escola numa célula viva da sociedade.

Desta forma, entendemos que quanto maior o envolvimento de toda a sociedade na estruturação de uma escola viva e dinâmica, maiores serão os ganhos no processo de formação das pessoas nela envolvidas.

Este envolvimento representa a geração de uma nova realidade pedagógica, com a participação da comunidade escolar de forma ativa na vivência educativa de educadores e educandos.

Ao referirmos-nos à comunidade escolar englobamos em seu contexto todo o seu entorno, englobamos a família e a comunidade. Como disse Patrício (1997:32), a escola é um “ecossistema cultural”, balizado pelas interações entre as pessoas, seus costumes e suas tradições, transportado para os deveres definidos pelos regimentos.

O princípio da sobredeterminação é um salto qualitativo na educação. Não fica resumido a definir uma dimensão, transcende as barreiras do conhecimento curricular e as necessidades individuais, compõe um conjunto de ações que se complementam e conduzem à formação integral da pessoa do educando.

Como dissemos anteriormente, o fator estruturante desta última dimensão é toda a comunidade escolar, quer seja na aula, quer seja nos clubes escolares, quer seja nos projetos. O fundamental é perceber a interconexão cultural que se estabelece. Este chamamento incita-nos mais uma vez a afirmar que este paradigma é essencialmente axiológico por fomentar as potencialidades dos

educandos através das oportunidades que lhes são oferecidas, facilitando a construção de sua autonomia e de sua liberdade.

Acreditamos que o paradigma proposto, vinculado a uma escola pluridimensional baseada nos princípios destacados, seja uma resposta para a crise vigente. O modelo que temos já é ultrapassado. Vejamos o avanço cultural das pessoas. Como disse Patrício (1997:35), “a educação transbordou continuamente dos apertados limites pedagógicos em que pretenderam aprisioná-la”.

Ao tratarmos no capítulo terceiro da crise da educação, colocamo-nos diante de um questionamento, pois, se a oferta de educação na atualidade corresponde quase que totalmente à necessidade da educação, onde está situada a crise? Obtivemos também respostas, pois entendemos que a crise da educação faz parte de um contexto mais amplo e centra-se na demanda por educação de qualidade.

O nosso papel de enfrentamento da crise deve, pois, se revelar com uma proposta inovadora que vincule as necessidades às vontades, que envolva a comunidade escolar e que valorize o jovem, suas opiniões. Desta forma, estaremos contribuindo para a formação de pessoas autônomas, éticas e cidadãos.

Na medida em que a hierarquia dos valores vai sendo modificada e que os entendimentos da sociedade atual se tornam mais claros, e isto se dá por meio da educação, acreditamos que conseguiremos promover os valores nas pessoas e, assim, contribuir para que consigam conviver mais harmonicamente na sociedade.

Falamos de escola, de constituição e reestruturação de uma célula de máxima importância na sociedade, que vem sendo degradada. Acreditamos que as ações complementares à escola, como os projetos sociais existentes no Brasil na atualidade, contribuam significativamente para a formação da pessoa humana.

Não temos no sistema educacional brasileiro nenhum chamamento para a escola integral. Atualmente, pretendemos oferecer educação o dia inteiro, por

meio dos já mencionados projetos, sem que para isto a criança esteja na escola o dia todo.

Utilizamos neste estudo um desses projetos, a fim de identificar qual o nosso contributo na formação humana dos envolvidos, como um exemplo à resposta que buscamos neste capítulo. Reconhecemos, nesse projeto, semelhanças com o paradigma da escola cultural, na crença do potencial de cada pessoa humana, e por ser um projeto axiológico que, como a escola cultural, acredita na liberdade e na autonomia como valores fundamentais no desenvolvimento humano.

Apontamos, ainda, que tal projeto tem como a Escola Cultural uma conjugação com o currículo, com o que é determinado legalmente (princípio da heterodeterminação), pois somente desta forma o projeto se torna complementar à escola e pode contribuir na formação dos envolvidos.

UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO DESPORTO

5.1 Educação Física e Desporto: uma leitura contextual da história

A história da Educação Física e do Desporto se confunde com a história do homem. O homem sempre executou os movimentos corporais mais básicos como: correr, saltar, arremessar, trepar, empurrar, puxar etc.

A realização destes movimentos, conjugados a outros, ou executados na sua forma mais simples, inicialmente foram justificados pela necessidade de lutar, de fugir ou de caçar para sobreviver. Denota-se então, a estreita relação entre o desporto,³¹ com a origem, com a história e com a cultura do homem.

Mais tarde, os movimentos utilizados para a sobrevivência passariam a compor as atividades exercidas pedagogicamente, tanto nas aulas especializadas de Educação Física, como nas competições desportivas e na prática do lazer. Para atingirmos nosso objetivo, ao tratarmos da Educação Física à luz do Movimento da Escola Cultural, faz-nos, portanto, mister uma breve contextualização histórica acerca desta área.

Concentraremos nosso foco histórico a partir do século XIX. Os jogos clássicos não comporão, por opção, a nossa breve retrospectiva.

O desporto moderno, mesmo ainda estando em processo de constituição (Gebara, 2000), tem como uma das características fundamentais a busca pelo rendimento. A ação do Barão Pierre de Coubertin teve influência decisiva, no sentido das práticas desportivas da época, bem como na prática posterior, surgida ao longo do tempo (Tubino, 2000).

A divisão histórica da evolução do Desporto e da Educação Física dar-se-á em três momentos: desporto como ideário olímpico (1820-1936), desporto como meio político (1950 ao final da década de 1970) e desporto como direito (a partir de 1980). Para esta trilha histórica, baseamo-nos em Tubino, (2000).

O desporto como ideário olímpico marcou a fase como o período da improvisação: os atletas eram amadores. Nesse período, o desporto era adotado mais como uma disputa ideológica entre socialistas e capitalistas.

³¹ No Brasil, o termo Educação Física é utilizado para enfatizar as práticas das atividades físicas realizadas dentro e fora da escola e fora da escola, bem como uma área de capacitação profissional. Tratamos, neste estudo, a Educação Física como uma grande área de estudos, que engloba em seu arcabouço teórico e prático o desporto como um dos seus conteúdos.

Para os socialistas, a carreira se estruturava no talento individual. Após ter atingido o auge desportivo, os atletas ainda eram treinados para tornarem-se técnicos, nas suas modalidades específicas. Para os capitalistas, os alvos eram os resultados, dando início ao chamado “profissionalismo marrom” (Tubino, 2000), através da distribuição de bolsas e auxílios monetários.

Este período foi fortemente marcado pela ética do desporto associada ao *fair play*.

O desporto como meio político foi marcado pela predominância do Estado no desporto. O fim desta era se deu pela chegada do direito ao desporto, que “rompe com o próprio conceito de esporte anterior, pois a perspectiva única do rendimento é substituída por um conjunto interdependente de três perspectivas: a da educação pelo esporte, através do esporte educacional; a do lazer pelo esporte, através do esporte lazer ou esporte participação; e a do rendimento” (Tubino, 2000:250).

A fase seguinte, que sucedeu a evolução do desporto e que é marcada até a sociedade contemporânea, se caracteriza fundamentalmente pela influência dos meios de comunicação e pelo crescimento desportivo internacional.

Diferente da fase anterior, a ética desta nova era é própria de cada manifestação desportiva, adaptada aos valores condizentes da prática e do público envolvido.

O panorama ora apresentado retrata a evolução em nível mundial. Passemos a discorrer acerca do avanço da Educação Física e do Desporto no Brasil.

A leitura histórica da evolução da Educação Física e do Desporto no Brasil tem seu traçado histórico inicialmente representado pelos índios, apesar de conhecermos que sua contribuição corresponde aos movimentos rústicos do andar, correr, saltar e nadar.

No período do Brasil Império,³² a ginástica foi introduzida nos currículos escolares. No Brasil República,³³ o traço marcante foi o início da profissionalização da Educação Física.

³² Através da Carta régia de 04/12/1810, oficializou-se a criação da Escola Militar, possibilitando que em 1837 se discutisse a criação de uma sociedade escolar, com a cadeira *gymnástica*, dentre outras. Em 1851 o governo Imperial incluiu a ginástica nos currículos (Valente e Almeida, 2005: 678).

A relação histórica que legitima o desporto no Brasil é recente: apenas em 1937, quando da promulgação da constituição, foram feitas menções ao desporto. Sua finalidade se restringia à capacitação física dos trabalhadores. Havia o interesse político de relacioná-lo com o espírito cívico-patriótico, em especial no reforço à aliança capital-trabalho. (Queiroz, 2004).³⁴

O período do Estado Novo (Queiroz, 2004:11) foi marcado pela forte intervenção do Estado no meio desportivo. Em 1941, o Decreto-Lei nº 3.199 se propunha disciplinar, na expressão usada, o desporto, dando início ao CND (Conselho Nacional do Desporto), órgão que por sua característica deveria ser regulador, mas acabou sendo gestor da atividade desportiva no Brasil.

Os anos 60 foram marcados pelas políticas públicas e pelo desenvolvimento de estruturas organizacionais e administrativas. Já nos idos dos anos 70, a ditadura militar marcou a Educação Física como modelo de propaganda política, apontando todos os ramos para o desporto de rendimento.

A legislação só veio a ser alterada durante o período do governo militar, com a promulgação da Lei nº 6.251 de 1975, a qual mantinha as mesmas prerrogativas do documento de 1941. A diferença nesta lei centrou-se na criação da Política Nacional de Educação Física e Desporto, mantendo a aptidão física como base conceitual para as políticas públicas desse setor.

A crise ideológica e a busca de valores voltados para a sociedade marcou profundamente os anos 80. Novos modelos desportivos foram implantados, dando origem a uma nova era de patrocínios e de apoio diversos a várias manifestações desportivas.

Com a promulgação da constituição em 1988, o desporto passou a ser tratado como direito de todos, gerando autonomia às entidades e associações desportivas.

³³ As aulas de Educação Física inicialmente eram ministradas pelos professores primários; posteriormente, esta responsabilidade foi transferida aos médicos. Apenas no período de 1970 – 1981 iniciou-se a formação de licenciados em Educação Física, nas diversas universidades brasileiras (Valente e Almeida, 2005: 678).

³⁴ Agnelo Santos Queiroz Filho – Ministro do Esporte da República Federativa do Brasil – Governo 2002 – 2006.

A regulamentação da profissão,³⁵ a criação do ministério extraordinário do desporto, o fomento ao desporto educacional, com apoio de ONG's, e a criação de medidas que passaram a regulamentar a prática do desporto na sua pluralidade, foram elementos que traduziram o desporto contemporâneo na sociedade Brasileira.

A Educação Física Escolar ganha força com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, dando continuidade à obrigatoriedade da Educação Física na educação básica (infantil, fundamental e médio).

As ações que sucedem a constituição de 1988 são abarcadas pela relação do Estado com o desporto de rendimento, principalmente o futebol.

A importância do desporto no Brasil foi marcada pela criação do Ministério Extraordinário dos Esportes (MEE), separando assim o desporto do Ministério da Educação. Com o advento do MEE, foi inicialmente criado o INDESP (Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto), que tinha a atribuição de gerir e controlar o desporto de rendimento, também de fomentar políticas públicas voltadas para o desporto extracurricular, direcionado às camadas de baixa renda da população.

O INDESP foi extinto e substituído pela Secretaria Nacional do Esporte, também vinculada ao Ministério do Esporte. Seu papel é o mesmo, porém as atribuições estão divididas em três subsecretarias: Secretaria Nacional de Esporte Educacional; Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer e Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento.

Foi também institucionalizada a Política Nacional do Esporte que tem como frente de ação o desenvolvimento do desporto em todo o país, com fomento financeiro público e dando oportunidades a todos cidadãos.

As relações que sucedem ao quadro histórico remetem-nos ao desporto atual, promotor de educação, saúde e bem estar social. Refletindo, assim, a

³⁵ A regulamentação do exercício da profissão de Educação Física se deu em 01/09/1998, pela promulgação da lei 9696, a partir daí foram instituídos os conselhos: CONFED (Conselho Federal de Educação Física) e CREF's (Conselhos Regionais de Educação Física), que têm como função principal controlar e dirigir o exercício da profissão em todo o Brasil, baseado no código de ética da profissão.

pluralidade do desporto e, acima de tudo, as suas várias conexões com a sociedade.

Os benefícios da prática desportiva são muitos, dedicar-nos-emos aos princípios e às ações os quais englobam a formação humana. Esta premissa conduz-nos a analisar a contribuição específica do desporto, na aquisição de habilidades, conhecimentos e valores.

Baseamo-nos, pois, em autores como Bento (2004); Garcia (2004); Gaya (2000); Gebara (2000); Marques (2004); Queirós (2004); Tani (2000) e Tubino (2000), para fortalecermos a tese da importância do desporto na formação humana e social dos seus praticantes, como também da evolução desta prática milenar.

O entendimento que se trata de um fenómeno universalmente crescente e em expansão, em todos os setores da sociedade, nos traduz a sua grandeza e nos aponta para a sua diversidade cultural, sobretudo no Brasil, em função da sua geografia tão extensa e marcada por diferentes formas de lidar com o desporto. A Educação Física e o Desporto têm como principal conceito a cultura, que é marcada pelas várias manifestações corporais do homem (esportes, dança, ginásticas, jogos etc). Estas práticas são iniciadas e vivenciadas em uma cultura e são representadas de formas globalizadas. Assim o desporto é, e foi representado no Brasil (Carvalho e Rubio, 2001).

5.2 A Educação Física e o seu papel na escola

Nossa leitura centrar-se-á na Educação Física, a qual na sociedade atual, assume diferentes significados: disciplina curricular obrigatória, profissão, prática de atividade física, caminho privilegiado da educação para o desenvolvimento de algumas competências. Compreendida ainda, como uma efetiva possibilidade de ocupação do tempo livre, conseqüentemente, transformando o estilo de vida dos seus praticantes.

O nosso foco direciona a Educação Física enquanto processo de Educação, que engloba vários conteúdos e contribui na formação humana dos seus praticantes, em especial das crianças e dos adolescentes.

Partindo deste princípio, entendemos hoje a Educação Física e o Desporto como fundamentais no processo de formação do ser humano, como essenciais no processo educativo e, sobretudo, como parceiros de toda uma vida.

Até a sua regulamentação,³⁶ a prática do profissional da Educação Física era reconhecida e regulada nas escolas mediante a Lei de Diretrizes e Bases, que regia o ensino. Os profissionais tinham o seu diploma do curso de graduação reconhecido pelo Ministério da Educação e ficavam autorizados a atuar nas escolas e em outros estabelecimentos de ensino da prática desportiva.

Não havia, portanto, controle ou fiscalização da profissão, o que dava abertura para que pessoas não graduadas iniciassem as atividades profissionais, ministrando aulas em clubes, academias, escolinhas e até mesmo em escolas. Em sua maioria, esses profissionais leigos eram ex-atletas que, após aposentarem nos seus treinamentos e competições, optavam por dar continuidade à sua prática, lecionando. Esta é uma herança histórica do período que marcou a Educação Física e o Desporto até a década de 1930.

A partir da regulamentação da profissão e, conseqüentemente da implantação dos Conselhos, três documentos foram redigidos e discutidos no âmbito dos profissionais, a fim de que os mesmos passassem a direcionar os caminhos da Educação Física Brasileira: o código de ética, a carta Brasileira de Educação Física e a intervenção do profissional de Educação Física.

Com o fim de apontarmos os conteúdos e as várias inserções na sociedade, que a Educação Física em toda a sua complexidade compõe, optamos em utilizar o conceito definido pelo sistema CONFED / CREF's.

Entendemos constituir este conceito em um arcabouço variado de informações, as quais vão ao encontro da Educação Física vigente na sociedade e, traduzem o que acreditamos ser a real representação da Educação Física na sociedade contemporânea Brasileira.

³⁶ Regulamentação da profissão ocorreu em 1º de Setembro de 1998 por meio da Lei Federal nº 9696. A Lei engloba em seu texto a criação dos Conselhos no artigo 4º: Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Educação Física. Estabelece, ainda, o prazo para a constituição dos mesmos e o tempo de mandato dos conselheiros. O exercício da profissão bem como a intervenção do profissional ficam estabelecidos pelos artigos 1º e 2º da Lei 9.696. Em complementaridade, o artigo 3º estabelece a competência de atuação do profissional.

A partir desta definição enxergamos amplas possibilidades de atuação da área da Educação Física, e de seus conteúdos, direcionados para a promoção do desenvolvimento humano (Couto, Freitas, Aleixo e Couto, M., 2002).

O sistema CONFEF / CREF's entende hoje como Educação Física: "O conjunto das atividades físicas e desportivas; Profissão constituída pelo conjunto dos graduados habilitados, e demais habilitados, no sistema CONFEF/CREF'S, para atender as demandas sociais referentes às atividades físicas nas suas diferentes manifestações, constituindo-se em um meio efetivo para a conquista de um estilo de vida ativo dos seres humanos; O componente curricular obrigatório, em todos os níveis e modalidades do ensino básico, cujos objetivos estão expressos em legislação específica e nos projetos pedagógicos; Área de estudo e/ou disciplina no ensino superior; O corpo de conhecimentos, entendido como o conjunto de conceitos, teorias e procedimentos empregados para elucidar problemas teóricos e práticos, relacionados à esfera profissional e ao empreendimento científico, na área específica das atividades físicas, desportivas e similares" (CONFEF / CREF's, 2002).

A sociedade brasileira considera a Educação Física como prática rotineira de atividade física, distinguindo-a do desporto, que representa a prática competitiva. As outras práticas corporais, como ginástica de academia, caminhadas, jogos informais são tidos como ginástica ou popularmente conhecido como *malhação*.

A expressão Educação Física Escolar é utilizada no Brasil ³⁷ para designar a prática da atividade física realizada na escola, mas em outros ambientes podemos também depararmo-nos com a expressão Educação Física.

Para os profissionais, a diferença reside no conhecimento sistematizado que é transmitido. As atividades físicas rotineiras não são, sob este ponto de vista, consideradas Educação Física, mas sim práticas informais.

Este manancial de diferenciações é o que subsidia e apóia a obrigatoriedade da Educação Física na escola. Trata-la-emos então, neste estudo, sob a ótica

³⁷ Em Portugal o termo Educação Física, refere-se exclusivamente à prática na escola, constitui-se como o nome da disciplina, sendo o desporto o seu conteúdo. Fora da escola a realização das atividades físicas estão concentradas no termo Desporto, não se utilizando a expressão Educação Física Escolar, como no Brasil.

da sua legitimidade enquanto disciplina curricular, da sua contribuição na formação dos educandos e dos conteúdos concernentes à sua prática.

A Educação Física Escolar volta-se, em qualquer tempo e lugar, para as práticas realizadas na escola, com objetivos explícitos da educação. A este ambiente não compete a perspectiva sistemática com relação à contribuição à saúde, nem destacar os elementos do desporto em sua magnificência. O que não podemos é submeter-nos a discussões que enveredem por caminhos ideológicos obscuros e que gerem confusão conceitual (Tani, 2004).

A relação do corpo no sistema educativo se dá via aulas de Educação Física, fortalecendo, então, a tese de ser o momento pedagógico de desenvolvimento da corporeidade, de fortalecimento deste fenômeno generalizado, apontando traços de ordenamento e valorização do corpo, em contraponto à imagem social impetrada e arraigada na nossa sociedade (Gomes, Silva e Queirós, 2000).

A relação do uso do corpo estigmatizado pela imagem social e os prazeres revelados, a partir dessa imagem são discutidos por Sant'Anna (2002: 98): "Cuidar do corpo significaria, portanto, o melhor meio de cuidar de si mesmo, de afirmar a própria personalidade e de se sentir feliz". Em seguida, a autora contrapõe a tendência mercantilista e globalizada da sociedade atual, a qual leva à excessiva valorização do corpo, transformando-o numa peça de rápida liquidez, como acontece hoje na economia globalizada à qual estamos inseridos.

Destaca, ainda, uma relação metafórica com os vampiros, à medida que a perenidade do corpo sobreleva-se à ordem natural da vida: métodos e meios artificiais são comumente utilizados para se prolongar o que é chamado pela autora de "prazo de validade" do corpo. A menção aos vampiros representa a visão atual da manutenção do corpo: "Os vampiros querem músculos e não temem mais os espelhos" (Sant'Anna, 2002:103).

A relação metafórica traduz a íntima relação vigente, na qual o corpo passou a fazer parte de um processo padronizado, desrespeitando os princípios éticos que o limitam.

A escola é, em primeira instância, o ambiente propício para se lidar com o corpo, apontando suas relações com a sociedade, mas, acima de tudo, desenvolvendo a corporeidade dos educandos, preparando-os para a vida social.

Os processos desenvolvidos na escola são, em sua larga maioria, definidos pelos professores de Educação Física, em concordância com o projeto pedagógico da escola (quando a escola dispõe de um projeto); as ações são estruturadas e desenvolvidas.

O culto ao corpo, a influência dos meios de comunicação e a globalização são temas que conduzem um arsenal de conteúdos. A margem de ação dos profissionais é permeada por estas questões e, ainda, por outros aspectos concernentes à prática da Educação Física Escolar.

No ambiente escolar, os professores colocam em prática o que aprenderam nos bancos universitários, utilizam o seu manancial teórico e o reproduzem no seu dia-a-dia.

A formação dos profissionais que, grosso modo, são os responsáveis pela difusão e disseminação da prática da Educação Física na escola é assunto de destaque na pedagogia do desporto.

Deve-se voltar um olhar atento para a formação dos professores de Educação Física, com ênfase na natureza, na essência e nos contornos da profissão, vislumbrando este entendimento como um mote facilitador no campo de atuação profissional, e evocando o perfil profissional adequado às condições e circunstâncias mediadoras do processo educativo.

As técnicas implantadas, tanto na formação profissional quanto no processo educativo, revelam prontamente que o ato pedagógico não é um simples fato de apresentação e estruturação de técnicas, mas, sim, uma amplitude na totalidade da personalidade dos educadores (Bento, 1995).

O processo de ensino deve ser capaz de contribuir no sentido de “que para além da prática do cotidiano, esse futuro profissional seja capaz de estudar, entender, pesquisar e desenvolver a área do conhecimento na qual está sendo preparado” (Tojal, 2000:267).

Na escola, o profissional é chamado a atender a todas as demandas, sejam elas específicas da Educação Física ou não, transmitindo aos educandos uma visão errônea de super herói e pessoa imbatível.

Os educandos, inseridos neste contexto, almejam encontrar nesse profissional a realização dos seus sonhos, do corpo perfeito e acima de tudo, a solução para os seus problemas. A escola, por ser um ambiente de prazer e desprazer, de superação e de rompimento de barreiras, e acolhedora de problemas, gera esta confusão, transformando o profissional em *expert* multiuso.

Conforme Bento (1995), o professor com credibilidade profissional não é um generalista, aquele multiprofissional capaz de atuar sob várias óticas, mas sim aquele que na sua especificidade acadêmica fundamenta-se nos princípios e embasamentos das ciências.

O aprofundamento e embasamento que buscamos nos profissionais, nem sempre encontramos no Brasil; muitos profissionais da Educação Física iniciam sua vida profissional muito cedo, ainda enquanto estudantes, se submetendo às imposições das escolas, sem mesmo conhecer seus projetos pedagógicos ou até sem entender e conhecer os valores que os fundamentam.

Para agravar a situação, as instituições de ensino superior eximem-se de formar este aluno para o foco de atuação no mercado, não têm no seu rol de definições o tipo de egresso que pretendem formar. Muitas vezes, por questões ideológicas e linhas pedagógicas assumidas, negam determinados conteúdos que serão fundamentais para o profissional ao longo de sua carreira.

No Brasil, atualmente, temos como referencial da Educação Física escolar a legislação vigente, cuja estrutura está baseada na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

Conforme a LDB, no parágrafo 3º, a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

A relação que se dá entre o profissional de Educação Física e os conteúdos a serem aplicados é exclusivamente teórica e estabelecida conforme a legislação

vigente. Não há um estreitamento entre as necessidades dos educandos, as possibilidades dos profissionais e as propostas da Lei.

Os currículos acadêmicos abordam os conteúdos a serem aplicados nos vários ambientes de ensino, e a prática deve ser direcionada conforme as possibilidades das escolas.

Partindo da LDB, as diferentes séries do ensino básico têm suas diretrizes, seus objetivos e seus conteúdos direcionados conforme os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), os quais contribuem significativamente para a estruturação curricular.

A LDB prevê que, na escola, os alunos tenham amplo conhecimento sistemático nas questões referentes ao corpo e que consigam, partindo da corporeidade identificar e pautar relações sociais baseadas na valorização humana. “Com base nos PCN da Educação Física para o Ensino Fundamental (1997), os conteúdos devem estar pautados na coerência da proposta a ser implementada, seja ela na escola ou em qualquer outro setor de ensino, neste caso em projetos sociais, contemplando as demandas sociais apresentadas por cada região. A seleção e definição dos mesmos deverão então seguir alguns parâmetros, os quais devem estar diretamente relacionados com a efetivação dos objetivos de cada ação; como proposta, os PCN sugerem como critérios: a relevância social, as características dos alunos e a característica sociocultural de cada região”. (Couto *et al*, 2001:200)

Os conteúdos devem ser flexíveis e estruturados de forma equilibrada e adequada, tanto em relação à faixa etária quanto em relação à estrutura física de cada aluno.

A fim de que haja uma adequação dos conteúdos às reais necessidades dos educandos, os PCN's traçam uma estruturação da proposta curricular, a qual se dá pela organização do ensino em três blocos de conteúdos: desporto, jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas; cultura corporal e corporeidade.

Os conteúdos da Educação Física escolar, em sua maioria, são desenvolvidos através das atividades físicas concernentes aos objetivos previstos. Para tanto,

faz-se necessário um espaço físico disponível diferente da sala de aula utilizada nas outras disciplinas, como por exemplo: quadra, ginásio, piscina etc. As escolas privadas, que não são custeadas pelo governo e onde os alunos pagam as mensalidades, dispõem de espaço físico privilegiado, quadras, salões de ginásticas e dança, ginásios e piscina.

Em contrapartida, as escolas públicas, pertencentes aos municípios ou estados, não dispõem de espaço físico suficiente, muitas vezes nem as salas de aula são adequadas. As escolas que têm espaço para as aulas de Educação Física apresentam também uma dificuldade: geralmente, há uma única quadra, descoberta, sem linhas demarcatórias dos desportos e de cimento grosso.

Salvo algumas exceções, na cidade de Belo Horizonte existem algumas escolas públicas municipais ou estaduais, mais antigas, que dispõem de espaço físico privilegiado, em todas as áreas.

As escolas de ensino básico pertencentes ao governo federal, intituladas Colégios de Aplicação, estão, em sua maioria, inseridas no espaço físico das Universidades Federais. Estas, por sua vez, contam com uma melhor adequação de espaço disponível para as práticas das aulas de Educação Física.

Decorrente à inadequação de espaço, as aulas acontecem nos pátios, junto às salas de aula, nos corredores e até mesmo na rua, gerando transtorno e dificultando a realização dos blocos de conteúdos propostos pelos PCN's.

Não sugerimos que o profissional passe a atuar com sucatas e nem que se torne palhaço de circo, executando acrobacias nas aulas. Mas, sim, apontamos a necessidade de se ministrar as aulas apesar de todas as dificuldades encontradas, buscando alternativas para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

Voltemos aos conteúdos. Independentemente dos problemas, entendemos que os conteúdos têm que ser transmitidos aos educandos; devemos oferecer todas as oportunidades de experimentação das práticas corporais e do desporto. Negar as atividades, amparando-nos na inexistência ou na

inadequação de espaço, e, diante disto, transformar as aulas de Educação Física num grande laboratório teórico é uma omissão do profissional.

Como previsto pelos PCN's, encontramos hoje a aplicação dos jogos, das ginásticas, do desporto, das atividades rítmicas e da cultura corporal, sendo a última, no nosso entendimento, retratada em todos os conteúdos.

Os jogos utilizados, em sua maioria, são os jogos com bola, intitulados pré-desportivos ou pequenos e grandes jogos; aparecem também algumas modificações destes jogos, chamados jogos cooperativos, os quais são executados com as regras alteradas e excluem de forma contundente a competição. Outra vertente, são os jogos ou brincadeiras de rua, que resgatam o conhecimento prévio do aluno.

As ginásticas apresentam uma grande diversidade em nosso país; todavia, nas escolas, a presença mais forte é dos exercícios da ginástica localizada e da ginástica rítmica desportiva, devido ao espaço disponível e à facilidade de aplicação por não exigirem materiais sofisticados e caros.

A ginástica olímpica ou artística só acontece nas escolas que dispõem de material específico para esta prática, geralmente nas escolas privadas.

As atividades rítmicas são desenvolvidas por meio da dança, como as danças folclóricas, ou até mesmo dos festivais que as escolas comumente promovem.

O desporto deveria ser o conteúdo mais focado na escola, pela sua simplicidade e praticidade de realização. Por meio de práticas facilitadas, com adaptação de espaço e material, o desporto tem condição de levar ao educando os saberes que não serão desenvolvidos em nenhum outro ambiente. Infelizmente, não é o que vem acontecendo nas escolas brasileiras, principalmente por questões ideológicas.

Conhecer o desporto, analisá-lo e discuti-lo sob a ótica da sua adequação ao desenvolvimento do ser humano na sua totalidade deveria ser a matéria prima principal das aulas de Educação Física, pois constituir-se-ia como uma possibilidade a mais na geração de oportunidades aos educandos. Nossa intenção é possibilitar ao educando a vivência e o conhecimento da multiplicidade da prática desportiva, pois com exceção do ambiente escolar, a

maioria das crianças e dos adolescentes brasileiros não terão chance de praticarem o desporto.

O desporto na escola deve preconizar a cultura, deve ser algo valioso que se ensina pelo seu valor intrínseco e que contempla o saber, o saber fazer e o saber ser no desporto, que prepara para a vida.

Esses saberes são um encontro das aprendizagens do ser humano. Partimos do saber ser para que os educandos possam saber fazer, saber conhecer e, conseqüentemente, saber conviver, respeitando a si e aos outros, numa interconexão transcendente, dentro de uma postura ética.

Neste sentido, o desporto contribui significativamente – conforme Couto, Lemos e Couto (2004) – como uma ferramenta de inclusão, facilitando a socialização e o crescimento individual. Na perspectiva de Tani (2000: 88), o desporto, enquanto conteúdo da Educação Física, “objetiva o ótimo quanto a rendimento, respeitando as características individuais, as expectativas e as aspirações das pessoas”; desta forma está direcionado também a pessoas comuns, uma vez que visa um processo de solução de problemas motores, possibilitando assim a aprendizagem. Deste modo, pensamos ser condizente com uma das suas funções, qual seja, a socialização, visto que o desporto, sob este ponto de vista, enfatiza o processo e não apenas o produto.

Na escola o desporto na perspectiva da cultura, possibilita sobremaneira as práticas e jogos para que atendam aos princípios sociais, educativos e culturais, e para que possam contribuir na variedade de experiências e vivências, de forma a constituírem, no futuro, um meio ativo de vida dos educandos. Sob este princípio, todos os alunos terão oportunidade de praticá-lo, e é evidente que uns terão maior sucesso em detrimento de outros, como ocorre também nas outras disciplinas curriculares. (Garcia, 2002b).

O interesse da escola é possibilitar ao aluno uma ampla vivência motora, partindo dos seus conhecimentos anteriores e de ações não excludentes. Estes posicionamentos discursam contra a competição, deixando-a apenas para o ambiente não escolar.

Ora, se nas várias disciplinas do currículo os educandos são confrontados com a competição, com as provas, por que deveria ser diferente no desporto? Qual

o real sentido desta discrepância no processo educativo das crianças e dos jovens?

Entendemos ser fundamental a participação do educando na prática desportiva, tomando como linha de frente todas as formas de contribuição do desporto, quer sejam sociais, quer sejam conteudistas, quer sejam culturais ou quer sejam pessoais.

Couto, Garcia e Lemos tratam especificamente sobre a não negação de conteúdos; ressaltam que grande parcela da sociedade brasileira apenas terá contato com o desporto formal na escola, por não terem condição financeira de ingressarem em clubes ou escolinhas especializados. Neste sentido, apontam que negar o desporto no ambiente escolar é o mesmo que fragmentar a formação integral da pessoa humana: “A prática desportiva possibilitará o desenvolvimento de competências e a promoção de valores que serão fundamentais no processo de socialização e convivência da pessoa” (2003: 143).

Como conteúdo educativo a competição desportiva afirma-se como portadora de valores éticos e sociais, positivos e desejáveis, precursores do bem pessoal e social. Substituir a competição pela cooperação é simplesmente negar a forma mais rica do desporto que é discutir, analisar e vivenciar os valores.

A cooperação faz parte da competição em todos os aspectos: não há jogo sem que haja cooperação dos dois times, não há espetáculo sem que haja a torcida. “A competição é base e pressuposto para a cooperação. Quem não sabe competir não sabe cooperar. Seja entre pessoas, seja entre instituições, cidades e países. Do que estamos carecidos é de uma sólida aprendizagem da competição susceptível de enraizar profundamente uma ética do jogo, do jogador e do competidor” (Bento, 2004b: 77). Diante disso, a discussão vai além do simples ato de se extinguir a competição do desporto, ou mesmo de excluir o desporto das manifestações da Educação Física. O que compõe a educação pelo desporto é como conduzir as atividades e chegar à competição pelos princípios da ética.

O referido autor vai mais além, fazendo uma apologia do jogo, que, para nós brasileiros, é a salvação da escola, visto que alguns encaram o jogo sem

contemplar o desporto. “O jogo competitivo é uma rara oportunidade do homem reencontrar e assumir a variedade e naturalidade de acepções do Ser humano. O jogo desportivo socializa na vitória e na derrota” (Bento, 2004b: 77). Pelo que pensamos, o jogo possibilita às crianças a transposição da sua realidade para a sua brincadeira, refletindo as crises e as dificuldades do seu dia-a-dia.

O tratamento atualmente conferido ao jogo é como atividade não séria, livre de regras e definições; ora, contemplemos as crianças durante o período do recreio escolar, como é grande a influência gerada pela prática desportiva. Se dermos uma volta pela periferia nos finais de semana, constataremos o óbvio: as crianças brincam nos espaços disponíveis, como também jogam, em sua maioria, o futebol.

Este aprendizado é fruto da escola, numa inter-relação com o processo cultural de cada um. Sabe-se que as influências geradas nas aulas de Educação Física são grandes, a ponto dos alunos reproduzirem, inclusive, o modelo do professor quando estão se divertindo.

Ousemos interferir, como grandes sábios, ousemos arbitrar aquela partida, ou ousemos modificar uma regra: como nós adultos pensamos que não está correto, aquelas crianças vivificam e ampliam ali os seus horizontes, conservam sua alegria e expõem suas emoções. A nossa interferência poderia ser desastrosa, afinal, esta atividade tomada como não séria reflete peculiaridades individuais, sociais e culturais dos seus participantes.

A tarefa da educação do ser humano consiste em fazer com que, ao educando, sejam conferidos meios que permitam a eles próprios estruturarem as suas experiências. “O desporto vive dos valores e é com eles que constrói a sua história, o seu imaginário e o seu legado de princípios e ideais. E pode certamente ajudar a difundir-los, recriando as forças de renovação e do triunfo do homem” (Bento, 2004b: 80), de modo que continuamente possam ampliar os seus conhecimentos, a sua capacidade de julgamento das razões para acreditar ou duvidar, a sua compreensão, a sua autonomia, a sua autenticidade e o sentido do seu lugar na história.

5.3 Reflexões acerca do Desporto

Passemos a tratar o desporto particularmente, por meio da construção de seus valores e pelo atendimento às necessidades dos praticantes.

Este quadro de importância da prática do desporto como contribuição para a formação humana se dá, a nosso ver, pela pluralidade de sentidos existente nas suas várias manifestações.

O Desporto transcende as modalidades desportivas. Praticar o desporto na sociedade atual significa, grosso modo, abrir as portas para o desenvolvimento humano e possibilitar o engrandecimento pessoal e social daqueles que nele estão envolvidos. No cotidiano das pessoas o desporto (Matos, 2004) corresponde a toda uma vida, é plural e assenta-se em modelos variados.

A abrangência do desporto é um patrimônio cultural da humanidade, ou seja, “algo criado, transmitido e transformado através dos tempos” (Tani, 2000: 88).

Pelo sistema CONFEF / CREF's (2000), o Desporto pode ser entendido como: “Atividade competitiva, institucionalizada, realizado conforme técnicas, habilidades e objetivos definidos pelas modalidades desportivas, determinado por regras preestabelecidas que lhe dá forma, significado e identidade, podendo, também, ser praticado com liberdade e finalidade lúdica estabelecida por seus praticantes, realizado em ambiente diferenciado, inclusive na natureza (jogos: da natureza, radicais, orientação, aventura e outros). A atividade esportiva aplica-se, ainda, na promoção da saúde e em âmbito educacional, de acordo com diagnóstico e/ou conhecimento especializado, em complementação a interesses voluntários e/ ou organização comunitária de indivíduos e grupos não especializados” (CONFEF, 2000).

A diversidade da manifestação desportiva assume, na sociedade atual, várias formas de representação, como rendimento, como conteúdo da educação física, escolar ou não, e como aglutinador de projetos sociais.

Conforme as suas manifestações na sociedade, o Desporto foi delineado pela Conferência Nacional do Esporte: “Desporto educacional, praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de

alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer; Desporto de participação (recreação e lazer), praticado de modo voluntário, compreendendo as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e educação e na preservação do meio ambiente; Desporto de rendimento, praticado segundo normas gerais da Lei nº 9.615, de 1998, e das regras de prática desportiva, nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados e integrar pessoas e comunidades do País, e estas com as de outras nações. O desporto de rendimento pode ser organizado e praticado: a) de modo profissional e b) de modo não-profissional” (Queiroz, 2004).

A expressão *Desporto Social* passa a integrar a quarta categoria de manifestação desportiva, sendo uma expressão do Ministério do Esporte. Como foi destacado na Conferência supracitada: “esta classificação reflete a preocupação com a inclusão social. Por isso, é merecedora de políticas que, embora específicas, perpassam as outras três dimensões. A preocupação com o social deve estar, portanto, na escola, na recreação e mesmo no esporte de alto rendimento” (p.13).

A referência utilizada pelo Ministério do Esporte não contempla o Desporto de reabilitação, que tem uma grande frente de atuação no Brasil.

O conceito definido pelo CONFEF / CREF's vigente abarca, em seu espectro, parte da pluralidade do desporto. Contempla o desporto formal, de rendimento e de participação, conforme a classificação da Secretaria Nacional do Esporte. Congrega, ainda, a saúde, podendo estar direcionado à reabilitação. Entretanto, não fomenta o Desporto Social e o Desporto Educacional.

Entendemos, hoje, o desporto mediante uma visão que rompe com as propostas de reducionismo. É evidente que o desporto é uma manifestação humana, tendo raízes na cultura de cada sociedade com uma perspectiva de contribuição na aquisição e promoção de valores humanos.

Para nós é muito parco definirmos o desporto apenas como atividade institucionalizada e ou com orientação lúdica, como também caracterizá-lo

conceitualmente conforme sua manifestação social. Enxergamo-lo como único, detentor de um conceito manifestado sob vários prismas.

O desporto integra o rol de conteúdos da Educação Física: caracterizamo-lo como formal (regido por regras e institucionalizado na sua pluralidade de manifestações) ou não formal (praticado por prazer, com regras adaptadas ao ambiente ou necessidades dos praticantes, como também livre de institucionalização e materiais específicos).

A vivência informal do desporto, praticado nas ruas, nos campos de várzea e nas favelas, confere ao educando amplas possibilidades motoras, afetivas e sociais.

O desporto é, portanto, o conteúdo da Educação Física que, pela sua pluralidade de sentidos, pode manifestar-se na escola, nos clubes, nas academias, nas ruas e em qualquer ambiente da sociedade, por meio da sua prática regida por regras, ou por meio dos jogos e brincadeiras. Reconhecido como promotor da saúde, da educação e da formação humana, sua representatividade pode se dar formalmente, como transmissão de conhecimentos sistematizados e regras pré-definidas ou, ainda, informalmente, como bem cultural e prazer de quem o pratica.

O desporto é um bem social que, aliado a outras áreas do conhecimento humano, pode contribuir significativamente no desenvolvimento das competências humanas, quer sejam cognitivas, pessoais, relacionais ou produtivas, enfatizando a sua importância na sociedade contemporânea.

A contingência do desporto está vinculada à cultura contextual. Sua manifestação, seus aportes práticos e sua devida importância condizem com a sociedade na qual está sendo desenvolvido e praticado.

O envolvimento com o desporto, seja por vias profissionais ou amadoras, conduz o praticante a uma vida teoricamente mais saudável, longe das drogas e da criminalidade, por serem incompatíveis estas relações. Falamos teoricamente por existirem drogas, como o *doping*, que permeiam a prática desportiva em todos os níveis, desde os anabolizantes nas academias, até o *doping* no Desporto de alto rendimento.

A promoção de uma vida mais saudável, conferida por intermédio do Desporto, traduz a atual sensibilização da sociedade brasileira para a sua prática, que evoca tanto a manutenção da saúde, quanto a sua contribuição na educação. A latente preocupação da sociedade foi evidenciada na relação do Estado com o fomento desportivo na Constituição Federativa do Brasil, promulgada no ano de 1988, que aborda explicitamente o dever de promover o desporto, bem como fazê-lo chegar a toda a população:

Capítulo III. Art. 217 da Constituição Federativa do Brasil de 1988:

“É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um, observados:

I – a autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, quanto à sua organização e funcionamento;

II – a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento;

III – o tratamento diferenciado para o desporto profissional e o não profissional;

IV – a proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional” (2002: 133).

O tratamento que é dado ao desporto na referida Constituição vem de encontro ao nosso entendimento: contempla a prática desportiva em toda a sua diversidade, conjugando-o no plural.

A pluralidade de sentidos e manifestações do desporto tira dele a característica única, sistêmica, transformando-o decorrente dos valores de quem o pratica, e, assim transpondo-o a uma interface multicultural com a sociedade. (Bento, 2004a; Gaya *et al*, 2000; Gaya, Marques e Tani 2004; Queirós, 2004; Tani e Manoel, 2004).

O desporto plural retrata o que vivemos neste terceiro milênio; as manifestações desportivas traduzem o desporto como um fenômeno que

engloba “várias formas e uma expressão com diferentes significados” (Gaya e Torres, 2004: 60).

Os diferentes significados e as várias formas tornam-se sinônimos da diversidade cultural atual, apontam os vários sentidos de interpretação do desporto, possibilitando sua discussão conceitual e sua importância no processo de socialização e formação humana da sociedade.

As mudanças conferidas pelos tempos atuais refletem também na prática desportiva; os praticantes passam por estas transformações e adaptam-se conforme o desejam. Desta forma, este modelo emergente e crucial de convergência e conseqüente superação do que já passou, iluminado pelo que está por vir, revela a dimensão do desporto.

A diversidade, a pluralidade e a grandiosidade do desporto, suas ações e manifestações relativas ao processo cultural e social concernentes, evidenciam os valores que representam a sociedade atual.

Enquadrar a prática desportiva tendo como preceito a multiculturalidade e a grande influência sofrida pela globalização é ponto de destaque na obra de vários autores, nacionais e estrangeiros, como: Bento (2004a, b); Graça (2004); Jurema e Garcia (2002); Queirós (2004); Tani e Manoel (2004).

Ora, se associamos com tanta ênfase o desporto à cultura, apontamos o desporto como uma representação da cultura das sociedades, como uma linguagem universal e universalizante em meio a tantos povos.

Esta alusão vislumbra no Desporto as mais amplas possibilidades, reportando-se a ele como uma ação inerente ao ser humano, constituindo, em seu arcabouço conceitual, um pressuposto de ser o desporto, o que é comumente praticado à luz da cultura, gerando diferentes significados aos movimentos humanos e criando uma inter-relação entre a pessoa e a sociedade.

Nesta visão, o desporto é temporal, a cada momento da sociedade ele se traduz com um foco, com objetivos distintos e, acima de tudo, com paradigmas globalizados e com diversas formas.

A vivacidade e o dinamismo são adjetivos, tanto do desporto como da educação. Não há um ponto de partida ou chegada: a máxima da ludicidade,

do rendimento e da superação permeiam as práticas desportivas ao longo dos tempos.

Neste viés, a sociologia contribui na facilitação do entendimento da sociedade em relação a esta dinâmica, a este movimento crescente e enriquecedor na formação humana.

Do ponto de vista da Sociologia do desporto, o ser humano é o grande responsável pela disseminação e engrandecimento do desporto; nele as emoções, sentimentos, crenças, valores e costumes tomam forma e retratam a confluência cultural.

Pode, entre outras coisas, contribuir na formação de identidades pessoais e sociais, e possibilitar, às pessoas e aos grupos sociais, a canalização de tensões, beneficiando o seu bem estar físico e emocional (Ferrando, Barata e Otero, 1998).

Conseqüentemente, o processo de socialização pode materializar-se, com o apoio da prática desportiva, sob alguns aspectos: no clube, na escola, nas academias, nas escolinhas, nas práticas informais e nos projetos sociais.

A materialização da socialização se dá com base nos preceitos sociais: para cada elemento transformador e direcionador na sociedade, eles representam aportes à legitimação do desporto naquele ambiente social.

Independentemente da manifestação desportiva, as emoções, os símbolos, as criações, as poéticas e a afetividade estarão imbricados sob a forma de mitos, de religiões e de ideologias políticas, os quais influem diretamente na relação com o desporto. Esta transposição e influência de elementos subjacentes à prática desportiva são subsídios para o processo de socialização e conseqüente convivência.

A criação de um desporto ético induz a sociedade humana às representações, à ação, legitimando e constituindo as normas coletivas de conduta.

Diante destes aspectos, baseamo-nos em Teves (2000: 191) que trata da relação do desporto, com a imagem social traduzida por ele: “O imaginário social conta com a complexidade em que o real e o ideal, o concreto e o abstrato, as relações sociais são conceitos instituídos socialmente”.

A faceta de justificativa de relacionar a imagem que a sociedade representa e a sua influência na prática desportiva centra-se no culto da performance e no gosto pela aventura, apontando um caminho no qual as práticas culturais retratam o simbolismo desportivo de determinada sociedade (Teves e Costa, 2003).

O simbolismo retratado é também verificado nas aprendizagens anteriores que os alunos trazem para a prática desportiva, sendo, assim a integração facilitadora da interação das pessoas. A participação dos educandos ao longo do processo educativo, contribui para a promoção dos seus valores e desenvolve as suas competências (Couto, Freitas, Aleixo e Couto, 2002).

Neste contexto, o desporto assume um papel de aglutinação, de elo, de eixo, valorizando as experiências trazidas pelos alunos, contrapondo-as com as aprendizagens adquiridas e construindo novos saberes, baseados na sistematização de conteúdos previamente definidos.

O fenómeno desportivo, tido como uma criação cultural da humanidade que, abarcado pela compreensão da sua complexidade e, em consequência, vivenciado de forma crítico-reflexiva, pode contribuir sobremaneira como uma força transformadora no processo de formação humana, promovendo e clarificando valores (Teixeira, 2001).

Corresponde ao Desporto também a auto-educação, vinculada a todos os envolvidos: meios de comunicação, praticantes, espectadores, organizadores, pais, professores e treinadores. Estes devem direccionar suas atitudes à resolução de problemas sem agressão, não fomentar a violência, fomentar a paz (Mosquera, Lera e Sánchez, 2000).

De acordo com Mosquera, Lera e Sánchez (2000) e Sanmartín (1995) os valores e a conduta desportiva devem ser pautados pelos princípios da não-violência, pela cultura da paz. Uma forma eficaz de reduzir a violência no desporto é influenciar diretamente os envolvidos com o mesmo, fazendo-os crer na ética desportiva como ação inclusive de formação perene. “O acto desportivo constrói e revela o homem por dentro e por fora” (Bento, 2004b: 47). Esta construção pessoal e social é o que almejamos com a prática desportiva. Os direitos humanos garantidos pelo desporto, partindo da justiça, sem

nenhum tipo de discriminação, da segurança pessoal e da liberdade de expressão.

A confluência do Desporto aos princípios éticos, ora destacados pela Escola Cultural, importa na definição e estruturação dos conteúdos que são utilizados na prática. Implica-nos apontar caminhos que preconizem o aprendizado técnico, como também contribuam com o processo de socialização das pessoas envolvidas.

Assim, a adequação dos conteúdos conduz-nos ao conhecimento, à análise e discussão acerca dos valores contidos no desporto. Engloba as suas inter-relações e direciona ao princípio da educação para o desenvolvimento humano.

A planificação dos conteúdos é um dos primeiros passos na busca de solução dos problemas diários que mais nos afetam na sociedade brasileira. A interface gerada a partir dos princípios de participação dos envolvidos facilita o entendimento acerca do desporto, dando início ao fomento do potencial de cada pessoa que precisa, em grande medida, ser desenvolvido.

A atuação baseada na participação confere aos educandos o desenvolvimento da sua auto-estima, do seu autoconhecimento, do seu valor enquanto pessoa e resgata o seu interesse em viver à luz de princípios éticos.

O referendo dos pilares da educação³⁸ é um caminho de apropriação e encontro de mecanismos de desenvolvimento das competências do ser humano, por meio da prática desportiva, incentivando aos educandos a participação, a autonomia e, sobretudo, a justiça.

Entendemos conter, o desporto, excelentes armas e ferramentas que podem contribuir para que os jovens, atualmente excluídos e sem oportunidades, possam enxergá-lo como um caminho diferente, para que consigam transformar estas oportunidades em escolhas positivas, livres da violência, das drogas, da prostituição e da criminalidade.

A dimensão ecológica, proposta pela Escola Cultural, contribui sobremaneira para que consigamos atribuir um panorama favorável ao desporto. Possibilita uma estreita relação e vínculo com o processo educativo, com a sociedade e

³⁸ UNESCO, 1998

com a família, transpondo ao olhar acadêmico a promoção da saúde e qualidade de vida. Sobreleva-nos ao potencial aglutinador do desporto e aponta-nos a esperança de que o Brasil tem solução e que o desporto pode atuar decisivamente nesta reconstrução da ética e da cidadania de crianças e de jovens que hoje vivem e convivem com a exclusão social.

Deste modo, destacamos alguns autores, como Bento (2000, 2004a, b), Garcia, Lemos e Couto (2004), Queirós (2004) e Tani (2000, 2004) dentre muitos, que, à luz dos princípios éticos, compactuam conosco no intento a reconhecer o desporto como promotor de valores e competências, princípios estes que contribuirão para o desenvolvimento humano dos educandos, conferindo-lhes uma melhor condição de convívio social.

Educar é formar valores, princípios, condutas, para o cumprimento do mais amplo processo de relação social. A grande preocupação é transmitir aos educandos um espírito de justiça, de tolerância e de realização social completa. O desporto tem um potencial nos seus conteúdos que pode atuar no processo educativo, atuando na liderança frente ao currículo. Para Bento (1998:59), “o desporto é integrante da sociedade, e, por isso, subordina-se ao sistema de normas e valores nela predominantes. Ou seja, não há valores específicos do desporto”.

O desporto à luz deste viés dispõe de mecanismos que geram oportunidades, que propiciam experiências que, na observância das regras, propõem o rompimento de barreiras, obstáculos e desafios. Socializa assim, deste modo, para a vida, diante da comprovação de que todos têm um potencial e que podem fazer algo para si e para a sociedade.

OS PILARES DA EDUCAÇÃO

6.1 Visão Introdutória

Os pilares da educação foram propostos pela UNESCO, a partir da reunião de um grupo composto por personalidades mundiais. Tão logo formulados, foram sintetizados e expostos no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. A organização ficou a cargo de Jacques Delors, sendo o relatório datado de 1996. Tiveram como objetivo central afirmar a sua crença na educação, que detém em seu papel essencial o desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades, enfatizando a formação das crianças e adolescentes, que são o futuro.

Estando pautado na formação de crianças e adolescentes, o relatório foi construído sob a ótica do desenvolvimento humano, o qual está entendido em uma ampliação conceitual, que reúne a produção e distribuição de bens e serviços focados na utilização das potencialidades humanas.

A educação vista numa perspectiva do desenvolvimento, nos remete à participação responsável dos indivíduos e das comunidades. Entretanto, este desenvolvimento responsável não é capaz de atrelar todas as energias necessárias, sem que haja o pressuposto básico na formação: a relação entre cultura e educação.

A educação básica deve possibilitar às crianças a sua formação integral; deve “despertar a curiosidade delas, desenvolver o seu sentido de observação e iniciá-las na atitude de tipo experimental” (Delors, 2001:83). Todavia, a educação deve ser um alicerce na educação permanente, deve possibilitar a todos os meios de viver livremente e de “participar na evolução da sociedade” (Delors, 2001). Ou seja, a educação deve estar a serviço da formação do ser humano e não o ser humano a serviço da educação, enxergando-a como direcionadora do desenvolvimento humano e entendendo-a como fornecedora de “mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”. (Delors, 2001:89)

Diante desta perspectiva, cabe a nós, educadores, organizarmos a educação à luz de quatro pilares fundamentais que, de certa forma, ao longo de toda a vida

das crianças e adolescentes, serão os pilares básicos do conhecimento humano.

Os quatro pilares da educação, propostos pelo relatório, são: “aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes”. (Delors, 2001:90).

Cada pilar com sua especificidade tem uma inter-relação intrínseca à formação da pessoa humana. Vemos aqui a educação sob a ótica do desenvolvimento de competências que possibilitarão às crianças e aos adolescentes o seu amadurecimento enquanto pessoa, preparada não só para o trabalho, mas também para viver e participar ativamente na construção da sociedade em que está inserido. Cada pilar retrata, na sua caracterização, meios e possibilidades de atuação junto aos educandos, mas são interdependentes no fim a que se propõem.

É uma exigência do Instituto Ayrton Senna (IAS) desenvolver os projetos que integram o PEE, a partir do paradigma educacional proposto por Delors, qual seja, os pilares da educação. Assim, tentaremos adequar esta exigência superior aos princípios filosóficos da Escola Cultural.

Seguindo a ordem proposta pela UNESCO, trataremos, pois separadamente de cada um:

6.2 – Aprender a conhecer

A perspectiva da transcendência marca profundamente este pilar. Aprender a conhecer não é simplesmente o acúmulo de conhecimentos traçados pela escola, como as leis aritméticas, a física, a química, as ciências naturais etc., mas ultrapassa estes limites e possibilita à pessoa humana a expansão e o aprofundamento de toda a bagagem adquirida ao longo da sua vida escolar,

seja na educação infantil, seja no ensino fundamental, seja no ensino médio,³⁹ levando essa bagagem ao longo de toda a vida.

A criatividade e o interesse em aprender são a mola propulsora deste pilar. Visualizamos aqui a busca por oportunidades, a geração do interesse e, sobretudo, o dinamismo de descobrir novos ângulos do conhecimento. Toda esta relação deve fundamentar-se no ensino dos conteúdos necessários e no lúdico, gerando vontade e entusiasmos.

O grande foco deste pilar está centrado em “como fazer” e não em “o que fazer”, em “como ensinar” e não em “o que ensinar”, a fim de que o conhecimento perpassasse por uma construção social, pautada pelos princípios éticos da liberdade e autonomia, possibilitando a estruturação de uma base solidificada de conhecimentos que influenciarão diretamente na criação e na recriação.

A relação cultural se faz presente em todos os momentos, como apropriação dos bens da humanidade; numa leitura construtivista, conhecer e aprender a partir das relações concretas e cotidianas, portanto, uma leitura essencialmente transformadora da realidade.

Hoje, diante de tantos desafios tecnológicos e do mundo globalizado, conhecer é apropriar-se de tudo que nos cerca, possibilitando a direta relação entre o conhecimento e o poder, tão íntimos, mas distantes, na sociedade brasileira atual.

6.3 – Aprender a fazer

Falamos de globalização e tecnologia, apropriação de conhecimentos, criação e recriação, isto tudo para quê? Estamos diante de uma sociedade mutante, transformadora que a cada dia foca seu olhar para diferentes aspectos.

³⁹ A Educação infantil trata especificamente das primeiras séries escolares: vai de zero a seis anos; o ensino fundamental são as próximas séries, de sete a quatorze anos; o ensino médio representa os três últimos anos da fase escolar e vai de quinze a dezoito anos. Esta categorização respeita a lei de diretrizes e bases da educação nacional, Brasil. 1996.

O fazer refere-se diretamente ao conhecer. Relacionamos, pois, os conteúdos e conhecimentos adquiridos ao longo de toda a vida escolar, os associamos e aplicamos no trabalho.

Este seria o princípio básico do aprender a fazer: preparar crianças e adolescentes para atuarem no mundo do trabalho, quando for hora. Porém, aprender a fazer, segundo Delors, transcende a visão reducionista de preparação apenas para o trabalho, visto que, com os avanços e a modernização, os jovens não se adaptariam às novas exigências do mercado.

Diante disso, aprender a fazer é, sim, preparar para o enfrentamento do cotidiano, do fazer profissional, mas numa visão macro de desenvolvimento de potenciais que atuem frente às exigências da sociedade contemporânea, conseguindo driblar e conviver com as adversidades, a violência etc. Vislumbra ainda a co-participação, o empreendedorismo, a liderança, o fazer e agir em grupo, a convivência, numa relação multifacetada ligada ao sucesso profissional e pessoal.

6.4 – Aprender a conviver

Este é um dos grandes desafios da educação atual: preparar os jovens de hoje, adultos de amanhã, para a convivência harmônica, ética, com a sociedade em que vive e convive. A sociedade atual nos leva a princípios de valorização da individualidade, da expressividade dos talentos, da defesa em causa própria, fatores estes contingenciados principalmente pelas dificuldades apresentadas no viver juntos, já que temos como causa direta o aumento da exclusão social no Brasil.

Conviver não é apenas relacionar-se, mas saber viver juntos, numa parceria cooperativa, mesmo diante da competição presente e latente na sociedade. Aprender a conviver é conseguir viver junto, criar elo, formar laços, competir e cooperar intrinsecamente. Contudo, conviver é não evitar a criticidade, as divergências, os dissabores e as derrotas, mas saber enfrentá-los, de forma autônoma, solidária e ética.

Esta relação de convivência é apontada para a resolução dos problemas sob a forma do diálogo e das negociações; é a política da não violência. Como diríamos no meio desportivo, conviver é assumir o *fair-play*, o jogo limpo. É um encontro consigo e com o outro, numa inter-relação mútua de troca, de confiança, de autoconhecimento, de respeito às individualidades e vontades, mas para isso as pessoas devem se conhecer a si próprias. Reportamo-nos a Patrício (1997) quando traduz a pessoa como sendo uma consciência racional de si, do outro e da relação de si com o outro. Este é, então, o verdadeiro princípio do aprender a conviver e o nosso grande desafio enquanto educadores.

6.5 – Aprender a ser

Finalmente, tratamos do “aprender a ser” que, segundo Delors, é o cerne de todos os pilares na formação do ser humano. Em primeiro lugar, pensamos no querer ser, nos sonhos, na realização futura de cada criança; em seguida, devemos nortear o caminho de cada aluno, identificá-lo, mostrar que ele pode ser, promover os seus valores, resgatar a sua auto-estima, oferecer as oportunidades, realçar o seu potencial e mostrar a ele um caminho ético de busca.

O enigma desvendado no processo educativo traduz com clareza que para se conhecer, para se fazer e para se conviver é preciso antes ser, ter desenvolvido pessoalmente as competências cognitivas, produtivas, pessoais e sociais de forma integral.

Para aprender a ser precisamos nos conhecer, relacionar nossos desejos, nossos anseios e nossas necessidades. A pessoa deve ser tratada como ser único e individual, numa sociedade composta por tantas pessoas diferentes.

Nesta fase de formação pessoal, precisamos focar o nosso olhar na promoção dos valores, fortalecendo-os, conhecendo-os e respeitando-os conforme o tempo de cada um.

Voltamos nosso olhar para a pessoa humana, que deve ter uma consciência racional de si e dos seus valores, a fim de que possa fazer escolhas diante das

oportunidades, seguir seu ideal, lutar e vencer, construindo assim o seu projeto de vida, que abarcará sua convivência na sociedade, sua influência nas transformações sociopolíticas e no seu bem-estar.

Entendemos, diante de uma leitura mais aprofundada do relatório da UNESCO, que o desafio está diretamente relacionado ao modelo curricular das escolas atuais. Há pouca ou nenhuma preocupação com a construção do conhecimento. Este fato vem levando a sociedade às dificuldades relacionais que, conseqüentemente, geram pessoas com menos consciência de sua importância neste meio social.

Atuar frente aos pilares da educação é trabalhar na perspectiva do desenvolvimento de competências e na promoção de valores que irão nos apresentar como fundamentais para o processo de desenvolvimento humano e ao encontro da formação do educando, seja nos princípios da escola formal, seja nas atividades informais complementares à escola.

A escola atual dirige seu olhar quase que exclusivamente ao aprender a conhecer, diante dos seus currículos pré-estabelecidos; o aprender a fazer segue em menor escala, visto que são pequenas ou quase inexistentes a participação dos alunos diante dos princípios éticos da liberdade e autonomia.

O grande ponto do relatório está direcionado para incentivar a educação a dirigir o seu olhar para os quatro pilares, com ênfase em cada um deles, possibilitando ao aluno experimentar todos os planos e identificar a importância dos saberes para a sua formação, saberes que certamente o acompanharão ao longo de toda a sua vida, seja no plano cognitivo, seja no plano prático. Sua participação como indivíduo e membro de uma sociedade, numa perspectiva futura, tem por objetivo não só a educação voltada para a obtenção de resultados quantitativos, mas sim preconizadora da totalidade do ser humano, para que se realize como pessoa e aprenda a ser.

Os pilares da educação, com toda a sua peculiaridade individual, interdependem-se: são complementares na formação do ser humano, não agem individualmente em uma ou outra fase durante o percurso educativo, estão presentes e marcam diferenças na vida de todas as pessoas.

Desenvolver competências sociais ou relacionais voltadas para o convívio em sociedade; competências pessoais direcionadas para a formação da pessoa; competências produtivas focalizadas no fazer, no produzir; e competências cognitivas relacionadas diretamente com o aprender e conhecer — esta é a proposta da UNESCO, porque, diante de competências desenvolvidas e valores promovidos, certamente estaremos face a uma sociedade mais justa, com menos exclusão e com maior participação.

A cada aprendizagem novas competências vão sendo atribuídas e novos valores destacam-se como prioritários na formação e no desenvolvimento dos educandos. Conforme Costa (2002) e Hassenpflug (2004), aprender a conhecer envolve *aprender a aprender*, identificado pelo autodidatismo necessário na sociedade atual, tornando o homem um caçador de conhecimentos; *o ensinar a ensinar* é destaque para o desenvolvimento das habilidades didáticas; e *o conhecer o conhecer* é a criação das possibilidades da construção do conhecimento.

Falar de competências sociais ou relacionais é o mesmo que destacar toda a axiologia e a categorização dos valores; tratamos aqui das melhores e maiores possibilidades de relações, tanto interpessoais quanto intersociais, visto que ao homem cabe saber viver para viver junto, promovendo, pois, ao longo de toda a sua educação, os valores éticos, estéticos, espirituais, vitais e práticos, utilizando-se do respeito, da solidariedade e da cooperação como elementos aglutinadores da sua formação e do seu próximo.

A competência produtiva, vinculada ao aprender a fazer, é destaque hoje na formação necessária para a sobrevivência no mundo atual, visto que envolve em toda a sua magnitude a relação do trabalho, da produtividade, que está atrelada a saberes fundamentais na sociedade globalizada em que vivemos, como criatividade, flexibilidade, espírito de grupo e, fundamentalmente, a competição e a cooperação.

O desenvolvimento das competências pessoais diretamente focadas para o saber pessoal, para o fortalecimento da auto-estima, apresenta como consequência pessoas conscientes, autônomas, livres e em condições de

projetarem ideais para si em relação a seu ser e em relação à sua família e à sociedade.

Por fim, não existem modelos predefinidos de como os pilares da educação se farão presentes nas ações diárias. Eles não são estanques e nem únicos em si mesmos, há uma interdependência e uma inter-relação entre eles. A cada momento se farão necessárias a sobreposição de uns valores em detrimento de outros, mas o primordial é ter em mente que há um ser em formação, que depende e confia no nosso potencial de educador e que, portanto, não podemos decepcioná-lo.

De acordo com o relatório da UNESCO, a educação deve proporcionar ao ser humano o desenvolvimento desses pilares, os quais serão a chave e a base para toda a vida, conformando-lhe preparação para o seu desenvolvimento pessoal, para o seu desenvolvimento cognitivo, para o seu desenvolvimento produtivo e para o seu desenvolvimento relacional, nas questões interpessoais e sociais.

UMA DESCRIÇÃO

*“Não vale a pena ensinar nem aprender se não vale a pena viver”
(Patrício, 1993)*

**PROJETO GUANABARA: A descrição de uma história de
convivência**

Descrever com exatidão tudo que envolve o contexto social, analisar fatos ou fenômenos, é o grande contributo que busca este capítulo. A tarefa essencial não é regularizar atos abstratos, mas possibilitar descrições minuciosas, generalizando ao máximo dentro deste caso ora analisado.

A interpretação do fluxo do discurso social através de um discurso amplo, com caracterizações extremas a partir de situações ou assuntos pequenos, em contextos diversos, é denominado “descrição densa” (Geertz, 1989). A análise do discurso social passa pela necessidade de generalizar dentro dos casos e não a partir deles, ou seja, fazer uma inferência clínica, criar significação dentro de atos simbólicos.

Representa, pois, uma metodologia balizadora das estruturas significativas sociais, por meio da percepção, da produção e da interpretação. (Tedlock, 2000).

Neste capítulo dedicamo-nos a descrever, conforme Geertz (1989), o Projeto Guanabara, tendo como ponto de referência os modelos que o estruturam. Sua densidade será especificamente revelada a partir das interpretações das entrevistas.

Com base em Silva (1994), compreendemos serem os modelos sociais “valores, atitudes, normas de conduta”, hierarquicamente impostos, que, por si, não determinam a prática. Entretanto, os modelos são balizadores, são instrumentos consolidados pelo trabalho coletivo e disciplinar.

Neste sentido, conforme o mesmo autor, são dois atributos a serem considerados no ato da interpretação: o primeiro trata do conhecimento nomológico, isto é percebe-se a tarefa como um meio e não como um fim para as explicações; o segundo revela a pluralidade interpretativa e a combinação de modelos estruturados nos modos distintos de ver os mesmos fatos.

Pretendemos incorporar nesta interpretação explicações como acontece e não somente o que acontece. Por isto esta descrição retrata a análise profunda do contexto estudado, tendo como ponto de partida a dinâmica das relações e representações sociais envolvidas.

A descrição do Projeto Guanabara gera o aprofundamento na tarefa, que se deve à familiaridade com o objeto interpretado, identificando a parceria constituída com o contexto estudado.

O ato interpretativo deve fazer sentido, evidenciando a singularidade daquela representação social, determinada pela cultura que a envolve. O propósito na análise da cultura como propõe Geertz (1989) e Silva (1994), revela a dinâmica social representada pela interpretação que é processada socialmente.

A descrição neste viés se justifica pelo interesse “em dar substantivamente conta de processos sociais determinados, dos conteúdos, para insistir na palavra, das relações e instituições sociais, se configura como descrição deles, num sentido forte” (Silva, 1994:82).

Nossa intenção é estabelecer um diálogo entre as observações realizadas no projeto Guanabara e a descrição interpretativa, a fim de que consigamos destacar um sentido próprio deste movimento social.

Os projetos sociais, hoje, no Brasil são considerados movimentos sociais por envolverem pontualmente as necessidades, os anseios e as inquietações da sociedade envolvida.

Neste sentido, pode-se traduzir um projeto por meio de um trabalho planejado, que se constitui em grande medida por um conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas, orientadas para o alcance de determinados objetivos específicos. Organiza-se e operacionaliza-se através do vínculo entre os recursos, as atividades e os produtos, concentrados por um período determinado e com uma localização definida. As metas previstas, em princípio, tratam da resolução de problemas de uma comunidade em especial. Ressalta-se ainda a busca constante da geração de alterações nas condições de vida dos envolvidos, promovendo a mudanças nos comportamentos sociais.

A natureza dos projetos sociais perpassa as condições de desenvolvimento das pessoas (Mokate, 2002), e é marcada pela cultura, economia e ambiente de trabalho da comunidade envolvida, afetando diretamente no resultado da ação.

Os projetos sociais assumem, em seu arcabouço global, o enfoque baseado na cultura daquele que o gere. Muitas propostas têm como eixo norteador o

desporto (como o Projeto Guanabara), em outras a arte, em outras, a música e assim sucessivas formas de criar mecanismos para dar oportunidades aos mais excluídos.

O contexto do projeto Guanabara é muito peculiar por estar inserido em dois ambientes distintos, numa favela e numa universidade, conformando assim atos, gestos e compreensões de múltiplos sentidos por parte dos alunos e de seus familiares.

O fato de o Projeto Guanabara inserir-se como componente da extensão universitária caracteriza-o diferenciadamente dos projetos sociais, visto que, além do apontamento social, dedica-se ao trato acadêmico, na formação do estudante universitário.

Deste modo engloba os pontos fundamentais previstos atualmente na Política Nacional de Extensão Universitária:⁴⁰ a bipolaridade, relação do projeto com a comunidade; a relação com o ensino e a pesquisa; e a prática interdisciplinar.

A descrição, à qual se dedica este capítulo, vem ao encontro das relações mencionadas, como também trata da estrutura, do funcionamento, da metodologia e das estratégias do Projeto Guanabara. Neste sentido, faz uma leitura ampla do seu público alvo e do ambiente em que residem.

Nosso foco não se centra na discussão do espaço físico que sustenta as atividades do projeto Guanabara, mas é evidente a sua importância nas reproduções sociais que ali sucedem.

Ao fazermos uma leitura dos dois espaços, observando lentamente os ambientes, podemos estabelecer um diálogo que permitirá a descrição dos aspectos estruturais e que darão, posteriormente, subsídios à tarefa interpretativa.

Uma leitura acerca da história de convivência, um mote direcionador, condutor e quem sabe, estimulador. Diante de tantas mazelas e adversidades sociais, no projeto puderam conviver muitas pessoas ao longo dos últimos oito anos sem que ele se tornasse uma instituição de coerção; ao contrário, a cada dia fortalece a sua missão educativa e promotora de desenvolvimento e valores humanos.

⁴⁰ Fórum de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras. (2001).

1. Traços da sociedade: Bairro Guanabara e Região da Pampulha

Para traçarmos a sociedade brasileira e, em especial, duas regiões de Minas Gerais, é necessário estabelecer uma relação geográfica e demográfica como forma de situarmos o espaço em estudo.

O Brasil tem um espaço físico de 8.547.403 Km² e Minas Gerais ocupa 586.648 Km², respectivamente 92,5 e 6,3 vezes maior que Portugal (92.391 Km²).

A extensão territorial explica o número elevado de municípios no estado de Minas Gerais: atualmente, são oitocentos e cinquenta e três, sendo o maior estado em número de municípios do país.

Em termos demográficos, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística do ano 2005, o Brasil tem uma população estimada em 183.450.311⁴¹ habitantes. Esta população se divide em vinte e seis estados, sendo sete na Região Norte, nove na Região Nordeste, três na Região Centro-Oeste, quatro na Região Sudeste e três na Região Sul.

O estado de Minas Gerais compõe, com outros três estados, a Região Sudeste. A população do estado de Minas Gerais é de 16.673.097 habitantes. Belo Horizonte é a capital de Minas Gerais e tem, atualmente, uma população de 2.250.564 habitantes. Betim é um dos municípios integrantes da Região Metropolitana de Belo Horizonte, o qual tem uma população de 376.318 habitantes.

Nascida há 106 anos, Belo Horizonte foi projetada para ser uma cidade moderna, que cumprisse com excelência a função de capital do estado de Minas Gerais. O seu marco delimitatório seria a Avenida do Contorno, com colônias agrícolas que estariam situadas no seu entorno.

O início da área metropolitana de BH se deu quando o arraial Curral Del Rey foi definido como capital do estado de Minas Gerais.

Os habitantes previstos para esta região se articulavam em três grupos: os funcionários públicos que residiam nas primeiras áreas ocupadas; os comerciantes que trariam os gêneros dos mercados distantes; e, por último,

⁴¹ Dados eletrônicos do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. www.ibge.gov.br (Consulta realizada em 10/10/2005).

os colonos que estariam a cargo de suprir a cidade dos gêneros de primeira necessidade.

Simplificadamente estas eram as primeiras visões da nova capital: de uma maneira bastante reducionista, uma capital necessitaria somente destes princípios. A própria mudança de local, de Ouro Preto para a nova capital representaria um marco não só físico, mas substancialmente político, pois passaria então a implicar numa nova concepção de espaço das relações.

Como em toda construção, nada diferente figurou na capital mineira, visto que eixos viários e estruturas da indústria de material de construção deveriam estar presentes. Diante das necessidades vigentes instalou-se, inicialmente, uma estação de trem em Sabará chamada General Carneiro e uma Pedreira chamada Acaba Mundo, na atual Zona Sul de Belo Horizonte, sendo os primeiros núcleos de articulação da construção civil.

A população se instalou na circunvizinhança: era a mão de obra necessária para a construção da nova capital. Nestas localidades, desenvolviam atividade de subsistência própria e, além disso, produziam para o mercado local.

Os municípios vizinhos foram beneficiados com a vinda da capital mineira, por terem a oportunidade de investirem na indústria. Destaque aqui para a indústria de cerâmica em Caeté, Ribeirão das Neves e Betim; em segundo pólo de apogeu identificamos a indústria têxtil, em General Carneiro e Pedro Leopoldo. Quando da sua instalação, a futura capital não estaria numa área vazia. Já havia uma certa produção nos municípios vizinhos, entendida como as atividades que supriam as necessidades da população, vislumbradas também como as que poderiam se expandir diante da industrialização. Outro fator de relevante destaque centrou-se na mineração e na conseqüente exportação, gerando renda à nova capital.

A população formada até então pelas colônias vizinhas, tinha, em 1900, na colônia do Barreiro, 1137 pessoas, as quais se dedicavam exclusivamente ao abastecimento da cidade. Belo Horizonte, desde seu início, foi marcada pela população de periferia, fato este devido, fundamentalmente, à sua estruturação. Não obstante, os critérios de renda não abarcaram a seletividade no centro metropolitano. O fato principal da moradia foi, desde seus primórdios,

a instalação definitiva ou provisória, mas direcionada ao provimento da própria subsistência.

Com toda sua estruturação, Belo Horizonte tornou-se uma cidade modelo-moderna, prática e com pretensões audaciosas, relativas ao acompanhamento de mudanças estruturais como ocorriam em Paris, Bruxelas etc, marcando os traços desta região.

O entorno de Belo Horizonte foi, desde os seus primórdios, caracterizado como RMBH, ou seja, Região Metropolitana de Belo Horizonte.

A industrialização na Região Metropolitana de Belo Horizonte deu um grande salto a partir de uma lei municipal que oferecia isenção de impostos por cinco anos e, também, com a criação da cidade industrial de Contagem. A organização espacial da Região Metropolitana de Belo Horizonte estruturou-se a partir da sua divisão em unidades, como meio de facilitação para a caracterização e urbanização da cidade. Dentre estas unidades, sobreleva-se neste estudo a região da Pampulha, na qual está em desenvolvimento o segundo módulo do Projeto Guanabara.

A Pampulha é a marca de um momento específico da história, bem como da modernização da capital. Envolve no seu espectro monumental uma represa, também chamada de Lagoa da Pampulha, área dedicada ao lazer da elite, e o aeroporto como meio de comunicação entre as outras regiões.

Destaca-se ainda, nesta região, um amplo complexo arquitetônico, com obras de: Di Cavalcanti, jardins de Burle Marx e estruturas assinadas por Oscar Niemeyer.

Torna-se ainda a Pampulha centro de estudo, com a alocação da cidade universitária, atual Universidade Federal de Minas Gerais; Centro de Lazer, com a instalação do Jardim Zoológico; e centro de Esportes com a construção do Estádio de Futebol (Mineirão) e do Ginásio Poliesportivo Mineirinho.

Por ser uma zona com projeções da zona central, mas sem caracterizar-se por aspectos de contigüidade, a população instalada ali conferiu a função a esta

região de espaço elitizado, mas a periferação assume papel de destaque na região.⁴²

A Pampulha é considerada a menor das macro-unidades da RMBH e pode ser dividida em dois núcleos: A Pampulha e a Peri-Pampulha. A primeira apresenta alto poder aquisitivo, enquanto a segunda demonstra a distorção e a desigualdade presentes no Brasil e na RMBH. Com a possibilidade de ocupação dos inúmeros loteamentos a valores irrisórios, houve uma grande ocupação de famílias de baixa renda nesta localidade.

As regiões que concentram as altas rendas são as que mais se destacam pela desigualdade, apresentando a Pampulha um dos maiores índices. Os espaços mais homogêneos da Região Metropolitana de Belo Horizonte estão na periferia e na área central. O crescimento da população na região da Pampulha se deu nos dois setores: baixa e alta renda.

Dentre os vários municípios que integram a Região Metropolitana de Belo Horizonte, destacamos em especial, o município de Betim: o Projeto Guanabara tem o seu primeiro módulo em desenvolvimento neste município.

No ano de 1754, Betim era conhecida como Arraial da Capela Nova de Betim. Em Agosto de 1797, tornou-se distrito Capela Nova de Betim, integrado ao município de Esmeralda. Somente em 1938 tornou-se um município. Em 1941, o governo do estado de Minas Gerais criou o Parque Industrial de Betim, um espaço para a implantação do Centro da indústria mineira, representando assim a nova era da industrialização. No esforço de se articular as áreas urbana e industrial, Betim torna-se o pólo siderúrgico da região e, na década de 60, passa a abrigar a Refinaria Gabriel Passos e, na década de 70, a FIAT automóveis, na mesma região.

Diante disso, Betim torna-se desarticulada, com a vinda excessiva de população oriunda de outras localidades em busca de nova chance de trabalho, gerando um descompasso entre o centro histórico e a região industrial.

⁴²Esta população que passou a ocupar a periferia da região da Pampulha atualmente compõe uma grande massa de pessoas de baixa renda, moradores dos bairros mais pobres e das favelas, nos quais residem os alunos do Projeto Guanabara.

Betim foi dos municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte que mais sofreu com a ocupação do espaço, por ostentar as maiores e melhores possibilidades de relação com outras regiões de Minas Gerais; houve, então, nas décadas de 1940 e 1950 uma grande especulação imobiliária.

O que pôde ser visto foi a periferação de Betim em função da busca de emprego, surgindo a chamada favela da FIAT, que não é considerada pelo IBGE. Além desse espaço várias invasões se sucederam ao longo da linha férrea e da Rodovia Federal Fernão Dias.⁴³ Além das invasões, surge ainda a construção de espaços de moradia para a classe operária, dita, à época classe média.

O que aconteceu foi a deteriorização das condições de moradia na periferia de Betim, visto que até a década de 1980 não havia condições mínimas de higienização, os Bairros não eram saneados, bem como não existia pavimentação em nenhuma das ruas.

Apesar da chegada da população à busca de emprego após a instalação da FIAT automóveis, constatou-se que apenas um sexto do operariado desta indústria residia em Betim.

A expansão populacional no Bairro Guanabara, dentre outros que circundam a região do Distrito Industrial Paulo Camilo, onde estão a FIAT, e outras indústrias prestadoras de serviço, é um exemplo vivo da exploração imobiliária e do êxodo em função da busca de emprego. Este bairro localizado atrás da FIAT e da REGAP tornou-se ponto de moradia para os operários das empresas, como também para os que não se empregaram.

O que temos atualmente na região é uma grande favela, com alto índice de criminalidade, em função do desemprego e do acúmulo de pessoas na região. Além do operariado, Betim atraiu moradores de toda a Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Uma promissora mudança da periferia, com melhorias, se deu a partir da entrada no poder de um governo mais popular, que passou a oferecer moradia mais digna à população periférica, através de saneamento básico, escola, postos de saúde e pavimentação.

⁴³ Rodovia que liga os estados de Minas Gerais e São Paulo.

Além dos indicadores geográficos, temos os indicadores sociais, que são relevantes neste estudo, por destacarem a real situação da sociedade que engloba os participantes do Projeto Guanabara.

Optamos por utilizar o Índice de Desenvolvimento Humano ⁴⁴ como indicador social de destaque neste estudo, justificado pela atuação do Projeto Guanabara, que tem como frente a Educação pelo Desenvolvimento Humano.

No Atlas de Desenvolvimento Humano, o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) no Brasil, com dados até o ano 2000, aponta Minas Gerais na 10^a posição do ranking nacional. A arrancada no IDH tem sido puxada pela educação, que foi o indicador que apresentou maior desenvolvimento nos últimos dez anos.

A cidade de Belo Horizonte é o sexto município em IDH no Brasil, tendo fixado seu índice em 0,839. ⁴⁵ O município de Betim apresenta IDH de 0,775.

Isto significa que Betim ocupa a 135^a posição no ranking mineiro em desenvolvimento humano. O fato que mais contribuiu para esta melhora foi a longevidade, seguida da educação.

O Brasil é atualmente a 12^a potência econômica do mundo, embora se encontre entre os países com os maiores níveis de exclusão e desigualdade social: no ranking de Desenvolvimento Humano, ocupa o 63^o lugar. Ganhou muito em termos de educação e de renda, mas em termos de longevidade (saúde) não progrediu tanto.

Há uma forte e crescente tendência de concentração de renda, que, caso se mantenha, impedirá o país de atingir a meta de redução da pobreza.

A má distribuição de renda revela os dados da exclusão social em todo o país, a qual aumentou em 11%, entre 1980 e 2000. Nessas duas décadas, o número de excluídos passou de 51 milhões (42,6% da população de 120 milhões de habitantes) para 80 milhões (47,3% da população de 170 milhões).

De acordo com os dados da exclusão social, ⁴⁶ estamos diante de um momento especial: é um alerta para a sociedade dedicar um olhar para as crianças e

⁴⁴ Relatório do Desenvolvimento Humano, 2003.

⁴⁵ O IDH pode ser calculado com valores de 0 a 1. Valores entre 0 e 0,499 são considerados como IDH de nível baixo; valores entre 0,500 e 0,799 são considerados como IDH de nível médio e valores acima de 0,800 são considerados como IDH de nível alto.

⁴⁶ Atlas da exclusão social no Brasil, 2003.

jovens que ocupam o patamar de risco, seja perante as drogas, seja perante a violência, seja perante as desigualdades socioeconômicas. Enfim, estamos vivendo um momento de reflexão e preparação para mudanças, com a flexibilização nas atitudes educacionais, sociais e econômicas.

2. O início do Projeto Guanabara

Vivemos no Brasil, atualmente, uma situação de grande desigualdade socioeconômica, decorrente da má distribuição de renda.

O quadro da situação brasileira engloba a falta de emprego, a falta de moradia e a falta de alimentação básica. Conseqüentemente, vem aumentando a criminalidade ligada ao tráfico de drogas, a prostituição, a mendicância de adultos, idosos e infanto-juvenis.

O governo, através das políticas públicas, vem desenvolvendo frentes de atuação, com o intuito de amenizar a dificuldade enfrentada pela população, e também possibilitar aos jovens, população de maior risco, oportunidades de ação, afastando-os das drogas e da criminalidade.

A situação emergencial de se combater os problemas vigentes intensificou a participação e o envolvimento da sociedade nos programas sociais. Esta intervenção deu início ao chamado Terceiro Setor.⁴⁷

A reedição das Organizações Não Governamentais (ONG's) deu um salto qualitativo e quantitativo no desenvolvimento humano da população: são criadas parcerias com o poder público, universidades e sociedade civil; são implantados programas de combate às drogas, prostituição e criminalidade.

O bairro Guanabara, em Betim, e a região da Pampulha, em Belo Horizonte, em nada diferem do resto do Brasil: os problemas são os mesmos e a desigualdade social também é marcante. A necessidade de ações pontuais, que resgatassem os valores e gerassem oportunidades às crianças e aos adolescentes dessa comunidade, motivou a diretoria⁴⁸ da escola a buscar

⁴⁷ Primeiro Setor – Estado; Segundo Setor – mercado; Terceiro Setor – Ong's e organizações civis.

⁴⁸ Diretoria da Escola Municipal Maria Mourici Granieri em 1996, data de implantação do Projeto Guanabara: Dalvonete Cândido – diretora; José Diassis e Mauricio Couto – vice-diretores.

parceiros que pudessem oferecer atividades condizentes à necessidade da época.

De fato necessitava-se, em 1996, de atividades que pudessem ocupar produtivamente o tempo livre das crianças e jovens, que se encontravam em situação de risco e que, em função de não terem ocupação, permaneciam nas ruas, expostos aos dissabores de um local que não dispõe de nenhum espaço de lazer.

O Projeto Guanabara teve sua implantação a partir da demanda local da comunidade do bairro Guanabara, em Betim, e da Escola Municipal Maria Mourici Granieri. Naquela altura, a preocupação centrava-se em oferecer educação o dia inteiro, sem que, necessariamente, as crianças estivessem somente nos bancos escolares, cumprindo o currículo educacional.

A idéia balizadora foi retirar as crianças e os adolescentes do risco, nomeadamente da criminalidade e do aliciamento para o tráfico de drogas, os intitulados *aviões*.⁴⁹

Neste arcabouço, o projeto foi desenhado para atuar na escola em questão, atendendo aos seus alunos e assim contribuindo na formação destas crianças. O foco desde seu início foi oferecer atividades esportivas, artísticas, culturais e educativas, direcionadas ao desenvolvimento da pessoa humana, promovendo competências e valores.

Contextualizando historicamente, inicia-se então, em 26/09/1996, o Projeto Guanabara, na Escola Municipal Maria Mourici Granieri, bairro Guanabara, em Betim, com demanda de atuação com o público da escola e, posteriormente, da comunidade, abarcando a faixa etária dos sete aos quatorze anos.

Como mencionado, as parcerias se constituíram para a implantação e efetivação prática do projeto. Como órgãos executivos e de gestão, temos a Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da

⁴⁹ O termo 'avião' é utilizado no meio do tráfico de drogas no Brasil. Designa aquela criança ou adolescente, que distribui pequenas quantidades de droga, em troca de pequena quantia de dinheiro, ou até mesmo comida, vestuário e brinquedos. São também usados como informantes dos traficantes, avisando sobre a presença ou chegada da polícia, por meio de códigos e sinais. Um dos sinais mais comuns é a empinação de pipa ou papagaio, as crianças são estrategicamente situadas nas lajes das casas, nos pontos mais altos da favela e mantêm-se atentas aos movimentos suspeitos, sinalizando com suas pipas.

Universidade Federal de Minas Gerais, que gerencia e coordena todas as ações do projeto.

A Escola Municipal Maria Mourici Granieri, representante legal da Secretaria de Educação do município de Betim, atua na intervenção com a comunidade local, cedendo seu espaço e mantendo um funcionário atuante e integrante da coordenação do projeto.

Como órgãos de apoio financeiro e técnico temos o Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto (INDESP), órgão do Ministério do Desporto, e o Instituto Ayrton Senna (IAS),⁵⁰ uma fundação sem fins lucrativos, caracterizada como ONG. Esta parceria se modificou no ano de 1998, dando continuidade apenas com a atuação do Instituto Ayrton Senna.

Além das relações externas, o projeto constituiu parceiros no âmbito interno à Universidade Federal de Minas Gerais, através das Faculdades de Medicina, Odontologia, Educação e Belas Artes, como também da Pró – Reitoria de Extensão, por intermédio do programa de bolsas de extensão.

Com base nos avanços evidenciados pelo relatório de avaliação do projeto Guanabara, em meados do ano de 1998, a Escola de Educação Física Fisioterapia e Terapia Ocupacional recebeu, por parte da Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais, uma indicação de implantação de um projeto nos mesmos moldes de Betim, para os alunos da Escola Municipal Dom Orione, região da Pampulha, em Belo Horizonte.

A demanda evidenciada pela escola muito se assemelhava à de Betim que, entretanto, já desenvolvia um projeto, com o foco na leitura e na música. A idéia era iniciar uma parceria com o propósito de ampliar o projeto e assim oferecer outras oportunidades, como o desporto e a arte.

Com base na demanda apresentada, teve início então, em 30/08/1999, o Projeto Guanabara II – Ensinando e Aprendendo.⁵¹ A ampliação fez com que o nome do projeto que era desenvolvido em Betim também sofresse alteração,

⁵⁰ No ano de 1998 a Audi – AG, empresa fabricante de veículos, com sede em Curitiba – PR – Brasil, iniciou uma aliança estratégica com o Instituto Ayrton Senna, oferecendo aporte financeiro para o Programa Educação pelo Esporte.

⁵¹ Manteve-se o nome do projeto de Betim, acrescentando a ele o nome do projeto que a escola já realizava.

passando, a partir daí, a se chamar Projeto Guanabara I. Os seus integrantes o apelidaram carinhosamente de PG I.

No âmbito dos dois projetos, muitas dificuldades foram encontradas, mas a principal delas foi, desde o início, o problema de espaço físico insuficiente nas escolas. As atividades sempre foram desenvolvidas em espaços improvisados, gerando desconforto tanto para os educadores, quanto para os educandos.

As dificuldades encontradas na Escola Municipal Dom Orione e uma demanda da Reitoria da Universidade Federal de Minas Gerais, em atender aos filhos dos servidores, motivou a transferência do Projeto Guanabara II – Ensinando e Aprendendo para o campus da Universidade, localizado também na região da Pampulha.

A nova investida deu-se no mês de agosto do ano de 2003. Com a mudança, o projeto passou a ser chamado de Projeto Guanabara Campus.

Atuam de forma direta no Projeto Guanabara os alunos dos cursos de graduação em Educação Física, Belas Artes, Pedagogia, Psicologia, Medicina e Odontologia. Esses alunos são os educadores do projeto, chamados de monitores, que, sob a orientação dos professores da Universidade Federal de Minas Gerais, desenvolvem as atividades com os participantes.

O Projeto Guanabara, por ser uma atividade acadêmica com cunho social, tem como missão o desenvolvimento das competências dos envolvidos, englobando, assim, educadores e educandos. Neste sentido, oferece oportunidades por meio das atividades desportivas, artísticas, culturais, educativas e de saúde, para que as crianças, os adolescentes e os jovens tenham condições para desenvolverem os seus potenciais e prepararem-se para a vida adulta.

3. O Programa Educação pelo Esporte

O programa Educação pelo Esporte iniciou sua atuação social no ano de 1995. A partir de uma parceria entre o Instituto Ayrton Senna – Audi com Universidades Federais, utiliza o desporto como instrumento auxiliar na formação de crianças, adolescentes e jovens.

O objetivo central do programa é promover o desenvolvimento pessoal e social de crianças e adolescentes. À luz da prática do desporto estrutura sua metodologia e, dessa forma, contribui para o sucesso das crianças e dos adolescentes na escola e na vida.

O princípio básico do programa é ter o desporto como eixo estruturador da ação educativa, contribuindo para a convergência e complementaridade entre educadores, familiares, escolares e comunidade.

A simbiose destacada estrutura-se por meio da relação que se processa entre a estrutura teórica metodológica que fundamenta o programa, ou seja, os quatro pilares da educação, e a ação prática direcionada à geração de oportunidades para o desenvolvimento dos potenciais das novas gerações.

Para tanto, aliar educação e desporto com o propósito de desenvolver os potenciais humanos, que se acredita estarem presentes e marcantes em cada pessoa humana, é o grande desafio do Instituto Ayrton Senna – Audi, através do programa Educação pelo Esporte.

A metodologia que direciona as ações do Programa está estruturada em princípios sustentadores, os quais dão forma e conduzem à aplicabilidade da proposta teórica que o fundamenta.

Os princípios mencionados conformam a alta programabilidade do programa: a gestão participativa; a liderança da equipe de coordenação; a formação continuada das equipes; o processo de planejamento participativo; a atuação interdisciplinar; a avaliação processual e a avaliação de resultados; e o fortalecimento da relação escola – família – projetos.

A gestão do programa centraliza-se no Instituto Ayrton Senna, contando com coordenação e assessoria técnica. As ações são desenvolvidas pelas universidades parceiras.

Atualmente, o programa conta com a parceria de quatorze universidades,⁵² em sua maioria públicas, e uma ONG.⁵³

⁵² Universidade Federal de Minas Gerais – Projeto Guanabara; Universidade do Vale dos Sinos (RS) – Projeto Escolinhas Integradas; Universidade de São Paulo – Projeto Esporte Talento; Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Projeto Córrego Bandeira; Universidade Federal do Pará – Projeto Riacho Doce; Universidade de Pernambuco – Projeto Santo Amaro; Universidade Federal do Maranhão – Projeto Jovens com a bola toda; Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Projeto Nova Descoberta; Universidade Estadual do Mato Grosso –

A proposta conceitual do programa possibilita às universidades se estruturarem conforme a disponibilidade regional de cada uma, balizadas pela fundamentação teórica da Educação para o Desenvolvimento Humano, subsidiada pelos Pilares da Educação. A base é composta por quatro áreas que organizam e estruturam os projetos: Educação Física, Arte-Educação, Pedagogia e Saúde. A avaliação complementa e re-organiza as atividades do dia-a-dia.

O Programa Educação pelo Esporte, por sua característica interdisciplinar, congrega os estudantes universitários das mais diferentes áreas acadêmicas. Esses monitores, que hoje já somam mais de 300 universitários, têm suas vidas profissionais para sempre influenciadas, pelo envolvimento com esse tipo de trabalho, que se preocupa com o desenvolvimento humano das crianças e adolescentes desse país.

Atualmente, o Programa Educação pelo Esporte atende a onze mil e duzentas crianças e adolescentes dos sete aos dezessete anos, distribuídos pelas quatorze universidades e pela ONG parceira.

Teoricamente, o programa se estruturou conforme mencionado: desta organização nasceu a Tecnologia Social em Educação pelo Esporte, quando da necessidade emergencial de capacitar ONG's e outras universidades, que tinham o interesse em atuar dentro dos mesmos princípios.

Como as empresariais, esta tecnologia trata especificamente da relação da Educação e do Desporto na gestão de projetos sociais. O mote da Tecnologia Social em Educação pelo Esporte é disseminar a teoria e a prática desenvolvidas no programa ao longo dos seus dez anos de existência, ou seja, a Educação pelo Desenvolvimento Humano.

O processo da disseminação teve início com a formação de ex-atletas, que iniciaram o empreendimento na área social por meio de fundações que

Projeto Kuratomoto; Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Projeto Alegria – Vila São Luiz; Universidade Estadual de Londrina – Projeto Perobal; Universidade Federal do Paraná – Projeto Galha Azul; Universidade Federal de Santa Catarina – Projeto Brinca Mané; Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Projeto Quero Quero.

⁵³ Instituto Guga Kuerten – Projeto Aprendendo com o Esporte

carregam o seu próprio nome; em seguida, foram as universidades que tiveram interesse em desenvolver projetos nos seus campi.

Atualmente, o Programa Educação pelo Esporte atua em duas frentes: a primeira centra-se na cessão de subsídios técnicos para os projetos parceiros, e a segunda focaliza a disseminação da sua tecnologia. Contudo, não se perdeu de vista o eixo condutor da sua ação, o enlaçamento entre a educação e o desporto, a fim de que juntos possam contribuir para o desenvolvimento dos valores e das competências das crianças, adolescentes e jovens envolvidos. Desta forma lhes proporciona o pleno desenvolvimento do seu potencial.

4. A revelação do presente

O Projeto Guanabara é uma ação complementar à escola, podendo ser considerado desta forma por acontecer no período extra turno e por objetivar um impacto, mesmo que reflexo, no rendimento escolar dos alunos.

Durante a semana e pela manhã, aos sábados, acontecem as atividades, que são organizadas conforme as áreas envolvidas.

A atuação do projeto Guanabara responde à diretriz nacional da Tecnologia Social em Educação pelo Esporte, normalizado pelos princípios sustentadores do programa.

O Projeto Guanabara se desenvolve priorizando a totalidade do indivíduo, possibilitando aos participantes o seu desenvolvimento pessoal através do fortalecimento da auto-estima, autoconceito e identidade, tendo como referência o contexto social e cultural da comunidade.

No aspecto do desenvolvimento social, o projeto visa favorecer as relações afetivas, promover ações de solidariedade, trabalhar a organização e a democratização através de atividades em grupo, enfatizando os princípios da ética.

A finalidade principal é a de criar, através do desporto, um meio facilitador e complementar para que os membros das comunidades, os participantes, possam vivenciar ativamente a construção de sua cidadania.

Entende-se hoje que o desporto tem em seu aspecto global todas as possibilidades de contribuir no processo de formação da pessoa humana, resgatando sua auto-estima, seus valores pessoais e comunitários e, principalmente, conduzindo esta pessoa ao processo de realização no ambiente escolar, familiar e comunitário.

Conforme foi dito, o projeto é desenvolvido em dois locais distintos. Diante disso, cada um guarda características culturais que são próprias daquela região, sendo conduzida diferenciadamente a proposta de atuação em cada ambiente específico.

A proposta do Projeto Guanabara I – Betim é focar seu olhar nas questões sociais vigentes na comunidade do bairro Guanabara e adjacências, para que se possa proporcionar atividades que vão ao encontro da promoção de valores e do desenvolvimento de competências da população envolvida.

A proposta do Projeto Guanabara Campus é focar seu olhar nas questões sociais vigentes na comunidade vizinha ao Campus da UFMG, na Pampulha, bem como nos filhos dos servidores técnico-administrativos da UFMG, para que se possa proporcionar atividades que vão ao encontro da promoção de valores e do desenvolvimento de competências da população envolvida.

Destaca-se aqui, portanto, a relevância socioacadêmica deste projeto, em duas perspectivas direcionadoras: A primeira está diretamente relacionada à promoção do desenvolvimento humano dos educandos envolvidos, por meio da contribuição no seu processo de educação. A segunda enfoca a relação acadêmica dos bolsistas envolvidos, visto que estes têm a possibilidade de atuarem diretamente na comunidade, colocando em prática suas aprendizagens escolares e, sobretudo, dando continuidade ao seu processo de formação acadêmica.

Neste sentido almeja-se, com o projeto Guanabara, o desenvolvimento das competências humanas dos educandos, bem como a promoção dos seus valores através do desporto educação, possibilitando aos envolvidos a construção de um projeto de vida ético.

As ações do projeto estão estruturadas conforme os seus objetivos, os quais estão interligados aos objetivos do programa, que interagem a partir da missão de atuação.

O objetivo geral do Projeto Guanabara é conduzido em dois vieses: a formação humana das crianças e adolescentes e a formação acadêmica/profissional dos educadores. Neste sentido objetiva-se: a) Propiciar a crianças e adolescentes a vivência do esporte e da educação, balizada pelo desenvolvimento das competências pessoais, cognitivas, sociais e produtivas, como contribuição para o seu desenvolvimento humano; b) Propiciar aos acadêmicos das diversas áreas do conhecimento a prática interdisciplinar da Educação pelo Esporte.

Os resultados são devidamente previstos e atuam no projeto como metas. Mesmo estando diante de metas não mensuráveis, não se tem conhecimento de quantas vezes o educando atuou com respeito ou foi cooperativo. Define-se o que se quer alcançar e analisa qualitativamente, por meio dos relatórios de avaliação que apontam os avanços ou retrocessos dos educandos no convívio social.

Para tanto, os objetivos têm como resultado previsto: crianças e adolescentes com as competências promovidas; educadores com domínio teórico/prático da Educação pelo Esporte e com valores éticos comprometidos e direcionados a esta causa; conseqüentemente, disseminando o ideal e as práticas da Educação pelo Esporte.

O suporte diário para a organização e estruturação das atividades se dá via objetivos específicos, que são mais fáceis de serem observados.

Como objetivos específicos podemos destacar: a) Atuar diretamente no resultado escolar dos alunos (ingresso, regresso, permanência e sucesso na escola de ensino formal); b) Possibilitar aos alunos a prática esportiva; c) Possibilitar aos alunos a prática de atividades artísticas e culturais; d) Possibilitar aos alunos a prática da leitura e da escrita orientadas; e) Possibilitar aos alunos a prática de atividades direcionadas à educação para a saúde; f) Possibilitar aos alunos atividades direcionadas à convivência comunitária; g) Fortalecer a relação com a família e a escola; h) Orientar, na teoria e na

prática, os bolsistas envolvidos; i) Incentivar à pesquisa os bolsistas envolvidos; j) Dar continuidade ao atendimento clínico/odontológico dos alunos.

Além dos aspectos pedagógicos e técnicos, o projeto envolve princípios de gestão administrativa, estando sob seu desígnio: o controle de bolsistas, seleção, acompanhamento e treinamento; o ingresso dos alunos; as parcerias e a prestação de contas.

A gestão administrativa é desempenhada pela coordenação do projeto, que é composta por professores da Universidade Federal de Minas Gerais e do Centro Federal de Educação Tecnológica. O quadro é, atualmente, composto por nove coordenadores.

Os bolsistas integram a equipe técnica do projeto, sendo, atualmente, vinte e nove bolsistas. Há, ainda, uma cantineira que dá suporte na elaboração e na distribuição da merenda.

O número de educandos é dividido entre os dois módulos do projeto, sendo atualmente de quinhentos participantes, com idade entre sete e quatorze anos. Estes são agrupados por faixa etária; a enturmação é composta basicamente pela idade cronológica, sendo que as turmas têm em média trinta e cinco educandos.

A identificação dos alunos e monitores do Projeto Guanabara é feita por meio de uniforme específico, com a logomarca do Programa Educação pelo Esporte.

O controle de participação dos alunos é feito a cada aula no rodízio, sendo que o aluno que faltar cinco vezes consecutivas, sem justificativa, fica excluído do projeto.

Como tratamos de indicadores sociais que subsidiam as práticas dos projetos, contamos com uma equipe que faz o mapeamento e o acompanhamento da vida escolar dos participantes, através do fornecimento de dados pelas secretarias das suas escolas.

Outra equipe acompanha o desenvolvimento social dos educandos, por meio das avaliações que são realizadas no ambiente familiar e comunitário.

Ao longo dos seus nove anos de existência, pelo Projeto Guanabara passaram muitos educandos e educadores, os quais se ausentaram por motivos diversos. No tocante aos educandos o que motivou o afastamento foi a idade.

Diante da situação social atual e dos riscos enfrentados pela faixa etária da juventude que compreende as idades entre os quinze e vinte e cinco anos, decidiu-se ampliar as ações do projeto para além dos quatorze anos.

Na verdade, o projeto piloto de atendimento aos jovens tem como cerne dar continuidade às ações desenvolvidas até os quatorze anos e contribuir para que este jovem tenha uma oportunidade de continuar desenvolvendo o seu potencial.

Este novo projeto foi chamado de Guanabara Jovens em Senna e atende atualmente a sessenta jovens.

5. Público alvo: uma leitura das relações familiares

Reportando-nos ao que foi dito, o Projeto Guanabara atua com comunidades de alto índice de vulnerabilidade.

O bairro Guanabara é o que chamamos hoje de Vila de baixa renda, comumente conhecida como favela. Caracteriza-se por ser uma comunidade que foi se formando a partir de invasões e posseiros, nos diversos terrenos vagos da região. As famílias se dividem em pequenos barracos, os quais abrigam várias pessoas, muitas vezes no mesmo cômodo: uma ou mais famílias.

As condições de higiene e saneamento são precárias, as construções não têm fundação e não são estruturadas, nem mesmo regulares junto à prefeitura.

O nível de desemprego e subempregos nesta região é muito grande, como em todo o Brasil.

Os alunos do projeto Guanabara Campus vêm das redondezas do Campus da UFMG, situado na região da Pampulha. São oriundos das vilas que estão inseridas no bairro, principalmente da Vila Ouro Preto; estas têm então os mesmos problemas de Betim.

Normalmente residem na mesma casa filhos, tios, primos etc. As casas, em sua maioria, são edificadas em terrenos que agrupam várias outras residências, não tendo água canalizada nem rede de esgoto; o chão não tem

piso, é de terra batida, e todos dormem amontoados em um quarto, no máximo dois, o que possibilita e facilita os assédios sexuais e incestos.

A maioria das famílias pertencem às camadas mais desfavorecidas da população, ou seja, às classes média baixa e baixa. Apresentam um nível de escolaridade mínimo, têm o ensino fundamental incompleto, muitas vezes não foram cursadas as primeiras séries deste.

A constituição familiar nem sempre se espelha no modelo tradicional. Temos ainda educandos que residem em casas sociais, mantidas pela prefeitura, as quais abrigam crianças e adolescentes que foram abandonados ou retirados do convívio familiar por maus tratos. Entretanto, a não tradicionalidade na composição familiar não impede a relação das famílias no projeto.

A participação dos familiares dos alunos no Projeto Guanabara é crescente. A cada dia surgem novos interesses, estão mais presentes, buscam mais informações, participam com mais freqüência das reuniões e, sobretudo, estão mais preocupados com o comportamento e o desenvolvimento dos seus filhos.

A carência familiar de informações é muito expressiva. Em várias oportunidades eles nos sugerem temas para que sejam apresentados, tais como: relação pais e filhos, acompanhamento escolar, educação sexual, drogas, alcoolismo e relação de casal.

Os responsáveis acreditam que o projeto esteja contribuindo para a formação dos seus filhos e ressaltam esta melhora nos aspectos de socialização: de estarem menos na rua; de estarem se tornando menos agressivos; de estarem melhorando o seu rendimento escolar; de ampliarem seu interesse pela prática do esporte e por se tornarem mais afetivos.

5.1 Educandos

As crianças, os adolescentes e os jovens estão matriculados no ensino fundamental e no ensino médio da rede municipal ou estadual de ensino, de Betim e Belo Horizonte.

Os educandos são muito criativos, gostam de atuar como protagonistas nas ações diárias, no planejamento das atividades e nos projetos coletivos que são

desenvolvidos, sendo, portanto, críticos e conscientes de sua importância na sociedade.

São crianças alegres, participativas e interessadas. Os problemas de relacionamento e de violência estão presentes no dia-a-dia, mas em nada diferem da atual situação brasileira, espelhando-se nos adultos, que conduzem a sua educação, seja na escola ou fora dela.

As maiores dificuldades enfrentadas têm como premissa o relacionamento humano, à luz de princípios éticos. A liberdade é confundida com a libertinagem, gerando desconfortos nos grupos. Outro ponto é a constante falta de respeito, os educandos não têm exemplos de respeito ao próximo e nem a si mesmos, ocasionando situações em que o imperativo é a violência, em contraposição ao diálogo.

Aprender a conviver é o grande desafio para as crianças e adolescentes, convivência na família, com pais, irmãos e outros familiares; na comunidade, com vizinhos e amigos; na escola, com direção, funcionários, professores e colegas e no Projeto com todos os envolvidos.

A dificuldade de relacionamento está pautada na insegurança das crianças, no medo da afetividade, da aproximação com o outro, na má utilização e consciência do seu corpo-pessoa. Não há desenvolvimento algum das competências pessoais, não há auto-estima, autoconfiança e autoconceito.

Muitos sofrem com a violência doméstica, são mal tratados, vivem sob agressões físicas e morais, transpondo, assim, da mesma forma o que sofrem para aqueles que fazem parte do seu convívio e que via de regra, são mais frágeis. A violência existe também na escola diante do erro, que é punido e gera a exclusão perante o seu grupo.

Ensinar a Conviver e a Ser, a partir da educação principiada pelos valores vem sendo um dos grandes desafios do Projeto Guanabara, porque se acredita que grande parte dos problemas diários das crianças serão melhor resolvidos a partir do domínio e da compreensão destas competências.

As crianças com dificuldade de aprendizagem se tornam apáticas, não participam das atividades que as desafiam, faltam às aulas. Algumas vezes se

superam em outras atividades; outras, transferem a dificuldade e se tornam agressivas com os colegas e educadores, externando assim seu problema. Uma maneira de intensificarmos a busca para um suporte aos educandos está concentrada na construção coletiva do conhecimento, pois, assim, dá-se a oportunidade de participação ao educando, de mostrar o seu potencial e acima de tudo de acreditar que é capaz de produzir.

Participar e interagir proporciona momentos de sonhos. Inúmeras vezes depara-se com um grupo mais sonhador, com anseios e projetos de vida sendo elaborados. Nestes sonhos eles sempre almejam um Brasil melhor, mais humano, sem criança passando fome, sem desigualdade social, com água, telefone, casa e emprego para todos.

Apesar das dificuldades diárias, de baixa da auto-estima, das dificuldades emocionais, intelectuais e sociais, não temos nenhum caso de droga, prostituição infantil, alcoolismo ou gravidez precoce no grupo.

6. Uma leitura da prática diária

O processo metodológico do Projeto Guanabara tem como princípio priorizar a participação de todos, em todas as atividades. Independentemente das diferenças, prioriza-se a individualidade e os limites de cada educando.

O cerne do projeto Guanabara constitui-se a partir da centralidade das ações educativas no educando, utilizando as relações humanas e a cultura da comunidade como aportes para a contribuição na formação plena das pessoas envolvidas. A cultura não representa um poder, ela é um contexto e pode ser descrita com densidade (Geertz, 1989). Compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade.

O Projeto Guanabara busca a identificação dos saberes sociais por meio da sinergia que compõe a formação do educando: a família, a escola, a comunidade e o projeto. Neste sentido, no dia-a-dia alia-se o dever ao prazer, a fim de que a contribuição seja efetiva na formação dos educandos.

Como disse Garcia (2002a), precisamos proporcionar às crianças aquilo que elas necessitam, tentando encontrar o caminho de que elas mais gostem.

Envolver toda a comunidade interessada, trazendo perspectivas de saberes culturais diversos em todos os momentos, congregando forças no planejamento, na execução e na avaliação das ações revela o encontro do Projeto Guanabara com a sociedade.

Como balizamento metodológico, o Projeto Guanabara tem como apoio o trabalho por projetos interdisciplinares, os quais possibilitam um ajuste entre os saberes práticos e os teóricos, transcendendo os conteúdos previstos no currículo escolar, passando pelos seus temas transversais e indo ao encontro do interesse dos educandos em aprender.

A base estrutural desta perspectiva demonstra que as múltiplas possibilidades de ação dos alunos podem ser diagnosticadas com o próprio grupo, com a sua comunidade e com a escola. A efetivação pode se dar sob vários enfoques e à luz de várias áreas do conhecimento.

O princípio básico deste propósito, identificado através da interdisciplinaridade, tem como tema um assunto de demanda dos alunos. Pode compor um esclarecimento, uma complementação aos seus estudos, como também ser componente do rol que fundamenta a formação básica. Enfim, trata interesses que são manifestados pelo grupo de educandos e educadores, podendo ainda ser de comum acordo entre as duas partes.

Partindo deste princípio, as áreas de conhecimento organizam suas estratégias com um único objetivo, que contempla o diagnóstico realizado: cada qual, em sua especificidade teórica e prática, abordará os conteúdos que viabilizarão o alcance das metas indicadas.

Este trabalho é organizado através de projetos que são bimestrais ou trimestrais, e são acompanhados e reestruturados conforme surjam interferências ou aspectos que traduzam a necessidade de mudanças. Por exemplo: a cada projeto tem uma reunião de avaliação que discute o que está sendo feito, o que falta fazer conforme o tempo ainda disponível, e qual será o produto deste ato. Logo após o seu encerramento as atividades são avaliadas por todos os envolvidos e são divulgadas aos interessados: família, universidade, escola, secretarias de educação e comunidade.

Fundamentado teoricamente no Relatório da Unesco para a Educação no Século XXI (Delors, 2001), o Projeto Guanabara é estrategicamente planejado, em todos os princípios, com base nos pilares propostos pelo referido Relatório. A educação prevista neste Relatório está diretamente ligada à construção dos saberes do ser humano, entendendo que a pessoa humana nasce com potencial para aprender. Mas este potencial, esta capacidade, só se desenvolverá na interação com o mundo, na experimentação com o objeto de conhecimento, na reflexão sobre a ação. A aprendizagem se organiza, se estrutura num processo dialético de interlocução.

Os valores e as competências das crianças e dos adolescentes vão sendo desenvolvidos e promovidos a partir da vivência e experimentação. Os pilares da educação contribuem para o encontro e para a designação das competências e dos valores a serem desenvolvidos e que têm como objetivo a formação plena da pessoa humana.

À luz da educação em valores, os pilares são desenvolvidos, direcionando e estruturando as atividades diárias, seja na relação educador/educador, seja na relação educador/educando, seja na relação educando/educando, por entender ser a Educação em Valores, hoje, o melhor caminho para o fortalecimento dos pilares da educação.

Sob esta perspectiva busca-se a promoção dos valores do educando, identificando em suas ações diárias a presença da axiologia, proporcionando oportunidades para a ampliação do seu conhecimento e o conseqüente direcionamento para a escolha do caminho a ser trilhado.

Aliar prazer, dever, ética, enfim, valores fundamentais na formação humana; direcionar as ações aos atos sociais e visar a ampla relação com família, escola e comunidade, levou o Projeto Guanabara a estruturar-se, à medida que os educandos participem do maior número de atividades diárias.

Por conseguinte, é sob a ótica do rodízio que as atividades são organizadas ao longo do turno, em que os alunos estão no Projeto Guanabara. Os horários são pré-definidos e contemplam a participação em três atividades diferentes: turma A tem aula de Educação Física; turma B tem aula de Arte–Educação; e turma C tem aula de Apoio à escolarização. No segundo horário as aulas são

trocadas, ocorrendo o mesmo no último horário. As aulas da saúde acontecem uma vez por semana, também dentro do rodízio.

A grade estruturada pelo rodízio é entendida, hoje, como a melhor possibilidade de participação do aluno no Projeto Guanabara, visto que, no mesmo dia, o contato com várias áreas enriquecerá o seu arcabouço de informações. Além disso, a dificuldade de espaço físico e do número de monitores não permite, ainda, uma estrutura mais flexível.

Atuar frente ao desenvolvimento humano, em uma perspectiva cultural, é o propósito. Entende-se, hoje, que a Educação Física e o Desporto, por suas características aglutinadoras, desenvolvimentistas etc., têm capacidade de estruturar as competências a serem desenvolvidas e ser o elo entre as várias áreas do conhecimento, que contribuirão para a formação da pessoa humana. Todavia, é evidente que o desporto é um componente. Sozinho não alcançará as metas amplas da formação da pessoa, mas aliado a outras áreas do conhecimento e à família, à escola e à comunidade, certamente comporá com êxito a conquista de pessoas com princípios éticos e possuidores de valores.

7. Consolidação: as áreas

Ancorado em princípios da Educação pelo Esporte, são quatro as áreas do conhecimento que compõem o projeto Guanabara: Esporte, Arte/Educação, Apoio à Escolarização e Saúde (Medicina e Odontologia), subsidiadas pela Avaliação.

As especificidades das áreas dentro dos projetos interdisciplinares são garantidas pelos seus referenciais teóricos e respectivos objetivos:

7.1 Educação Física e Desporto: Ferramenta para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas

Identificamos o desporto como ação inerente ao ser humano, que o utiliza no dia-a-dia, seja nas atividades informais como caminhar, correr, brincar etc., seja nas atividades formais, intituladas aulas de Educação Física.

O desporto é, pois, toda a manifestação do ser humano em valorização do seu corpo. Partindo desta concepção, concordamos com Garcia (2004) quando diz que desporto é tudo aquilo que em cada momento se considera desporto, traduzido ainda como um bem cultural à luz de sua pluralidade.

Com base nesta concepção, o desporto no Projeto Guanabara tem como objetivo atuar através das suas mais variadas modalidades: atividades da coordenação motora e capacidades coordenativas, atividades rítmicas, atividades recreativas, jogos desportivos e brincadeiras populares. Visa o desenvolvimento de atitudes de cooperação, solidariedade, participação, respeito e convivência, possibilitando a ampliação dos conhecimentos dos alunos, nos aspectos motores, cognitivos e sociais.

A Capoeira integra os conteúdos da Educação Física. Este viés é entendido como fator de contribuição na formação dos alunos. Visa resgatar os valores histórico-sócio-culturais da capoeira, utilizando-a como meio de ampliação da cultura, buscando, através dela, o fortalecimento dos valores. Revela-se, ainda, como apoio ao desenvolvimento da coordenação motora e das capacidades coordenativas, através dos seus elementos básicos, como, roda, maculelê, puxada de rede, samba de roda, toque dos instrumentos, saltos e giros, ampliando o marco conceitual e referencial da capoeira no Brasil.

O olhar sobre o desporto no Projeto Guanabara aponta para a contribuição na formação global de cada aluno, respeitando suas individualidades e ressaltando os seus valores para o grupo.

7.2 Saúde: (Atendimento à saúde – Medicina/Odontologia) Ferramenta para aprendizagem e transformação de atitudes e hábitos de vida

Da concepção negativa para a concepção positiva: a saúde não vista, apenas, como ausência de enfermidades, mas como um bem-estar físico, mental e social. Canalizada para a constituição de uma vida dignamente saudável.

Da atenção médica para a promoção de saúde: os serviços médicos são, apenas, um dos determinantes da saúde das famílias, porque as doenças são produzidas socialmente por um conjunto mais amplo de causas decorrentes da

precariedade das situações da educação, da alimentação e da nutrição, do emprego e da renda, do esporte, das atividades culturais, do saneamento, da habitação etc.

A educação em saúde se ocupa, em essência, do comportamento humano e de como modificá-lo para a melhoria e para a promoção da saúde individual e comunitária. O seu objetivo é tentar modificar comportamentos considerados prejudiciais à saúde.

A vigilância sanitária é uma forma de resposta social direcionada aos problemas de saúde, referenciada por um conceito positivo e pelo paradigma da produção social de saúde. Em vigilância implica ação integral sobre os diferentes momentos ou dimensões do processo de saúde/doença. Esses momentos ou essas dimensões irão variar segundo diferentes modelos propostos.

As estratégias de intervenção da vigilância da saúde resultam da combinação de três grandes tipos de ações: a promoção da saúde, a prevenção das enfermidades e acidentes e a atenção curativa.

O objetivo da saúde no Projeto Guanabara é desenvolver atividades formativas junto aos alunos, familiares e comunidade escolar com base no paradigma da saúde, que tem como valor maior o bem-estar e a educação, utilizando-se da vigilância da saúde, valorizando o próprio corpo, formando os hábitos de higiene nas atividades diárias e enfatizando também a saúde curativa.

Este objetivo é direcionado como uma estratégia de aproximação das crianças com a necessidade de seu bem-estar, através de palestras com temas que enfatizam a educação pela saúde, a saúde preventiva bucal, a sexualidade, a promoção da saúde pessoal e social, e a prevenção de doenças.

7.3 Arte–Educação: Ferramenta para o desenvolvimento da competência estética e artística nas várias modalidades da arte. Agente de expressão e comunicação dos indivíduos

A arte–educação no Projeto Guanabara tem como princípio proporcionar o desenvolvimento criativo, crítico, estético e ético da pessoa como um ser único e social.

A arte-educação, em sua aplicação, propicia a vivência do aluno com várias técnicas nas artes plásticas, artes cênicas e música.

Com crianças de sete a dez anos são desenvolvidas atividades mais práticas e que facilitem ao aluno uma apreensão mais estética do meio onde vive.

Com as crianças de onze a quatorze anos além dos objetivos anteriores, são construídas atividades que levem sempre a uma reflexão do processo, causando questionamentos ao observador como um resultado dentro do objeto-arte contemporâneo, visando o protagonismo infanto-juvenil.

As atividades desenvolvidas no projeto tendem afastar a expressão do aluno da contaminação com a arte do adulto, sem privá-lo do conhecimento histórico da arte.

No desenvolvimento da percepção do aluno, a escolha dos meios contribui para estimular a plena capacidade sensorial, buscando conciliar os valores éticos com os valores estéticos, através das artes visuais, música, dança, teatro, desenhos, pinturas, colagens, modelagem e instalações.

7.4 Apoio à escolarização: Ferramenta para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Criar mecanismos de acesso à literatura infanto-juvenil, clássica, fictícia e real é o grande desafio deste componente estrutural do Projeto, que não se caracteriza enquanto agente de apoio ou solução das tarefas escolares, mas sim como transformador da visão de mundo dos alunos.

Oportunizar aos alunos a leitura e a escrita, baseada em princípios éticos, possibilitando um maior conhecimento e análise do que está sendo lido e,

posteriormente, escrever ou descrever em textos, atos ou gestos, mesmo para aqueles que ainda não são alfabetizados; estas atividades são desenvolvidas com os alunos em aulas expositivas, teatrais e de pesquisa.

Esta área tem como objetivo desenvolver uma postura crítica nos alunos frente à sua responsabilidade social no novo milênio, considerando os valores éticos e o respeito à natureza e ao próximo, buscando a conscientização quanto ao compromisso e responsabilidade com a qualidade de Vida.

Através de atividades de leitura, escrita, raciocínio concreto e abstrato e ciências da natureza, como elementos do conhecimento humano, apóiam a postura reflexiva na busca de melhores condições de vida. Desse modo, as estratégias para a busca da competência da leitura e da escrita são traçadas.

7.5 Avaliação: Ferramenta para o desenvolvimento da competência social.

A Avaliação atua levantando a todo tempo índices e indicadores que balizem esclarecimentos e reflexões acerca de questionamentos feitos e de demandas trazidas, o que, conseqüentemente, facilita a elaboração de estratégias pertinentes aos objetivos do Projeto Guanabara e do Programa Educação pelo Esporte, e contribui para o desenvolvimento e expansão de ambos.

Avaliar não se constitui como tarefa fácil, pois a metodologia de avaliação de projetos sociais ainda está em discussão e elaboração, havendo assim uma série de propostas, algumas até divergentes entre si. Outro ponto de dificuldade a se considerar é o próprio objeto investigado, ou seja, ao avaliar junto a crianças, famílias, comunidade, escola e demais interessados estamos em contato com aspectos de difícil mensuração e manuseio.

As estratégias de acompanhamento do desenvolvimento dos envolvidos no Projeto são a busca constante de informações junto aos alunos, monitores, coordenadores, familiares e membros da comunidade escolar, através do acompanhamento (sínteses periódicas) e do replanejamento.

8. Organização: Relação administrativa

A administração do Projeto Guanabara está a cargo dos professores da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, tendo como objetivo principal organizar os princípios da gestão do Projeto Guanabara. Organizam desde o funcionamento diário até a estruturação funcional das áreas, bem como gerenciam e ordenam os recursos financeiros do projeto.

Aliado ao que chamamos no Projeto Guanabara de coordenação geral, existem outros coordenadores envolvidos, que subsidiam as ações diárias, o funcionamento, a estratégia das áreas, a avaliação e a própria gestão.

A coordenação de ações é desenvolvida por um funcionário da escola na qual o Projeto Guanabara está inserido, tendo como objetivo estabelecer e manter a relação entre escola, projeto e comunidade, promovendo ações integradoras que tendam a gerar a convivência democrática em todas as situações do dia-a-dia.

As funções específicas desta coordenadoria se resumem a: orientar os profissionais do projeto com relação ao seu funcionamento; proporcionar condições de trabalho a todos os profissionais do projeto; controlar e solicitar a merenda e materiais de uso interno; divulgar os projetos interdisciplinares; acompanhar as atividades do projeto; controlar as inscrições, o número de vagas e a frequência dos alunos; controlar a frequência dos monitores; representar o projeto no Projeto Político Pedagógico e colegiado da escola a que está vinculado; orientar o trabalho de secretaria do projeto e controlar o material.

Os outros coordenadores, intitulados *coordenadores de áreas* têm como função coordenar, orientar e acompanhar os monitores, dando subsídios teóricos e práticos para as ações do dia-a-dia. Suas ações específicas são: dirigir as reuniões pedagógicas semanais ligadas à área; acompanhar o desenvolvimento das atividades nos projetos, no mínimo duas vezes por semana em cada um deles; apresentar relatório mensal à coordenação geral; ler e comentar os cadernos diários dos monitores; orientar técnica e

pedagogicamente os monitores ligados à área; acompanhar o desenvolvimento escolar dos alunos do projeto, participando das reuniões pedagógicas na escola e conselhos de classe; organizar, coordenar e manter relação com as escolas, no reforço escolar; acompanhar o atendimento clínico odontológico; avaliar em todos os aspectos o desenvolvimento do projeto, seja no marco zero, processo ou resultado; organizar atas de reuniões gerais do Projeto Guanabara e das reuniões administrativas junto à escola; convocar monitores e coordenação para as reuniões ou outras atividades inerentes ao projeto.

Os princípios de gestão do Projeto Guanabara, que vão desde a rotina diária dos alunos até a especificidade de funcionamento do mesmo, prevêm em seus aspectos básicos: a orientação e a supervisão das aulas; o controle da frequência dos monitores; as reuniões pedagógicas e para planejamento que são realizadas semanalmente, por áreas de atuação; a reunião geral entre coordenadores e monitores com ocorrência mensal; os registros quinzenais e mensais escritos pelos monitores e coordenadores de cada área, respectivamente; os seminários, oficinas e cursos de capacitação para os monitores que serão oferecidos semestralmente.

Diante da estrutura organizacional do Projeto, os monitores ao ingressarem neste estágio devem seguir um plano de trabalho específico, o qual é registrado na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais, e que respalda o aluno na garantia de orientação do seu estágio.

O plano tem como objetivo ampliar as possibilidades acadêmicas dos monitores e contribuir na sua formação profissional. Sua estrutura abarca fundamentalmente a elaboração, a realização e a avaliação dos projetos mensais desenvolvidos; a revisão da literatura pertinente à área de atuação; o planejamento das aulas; a elaboração e execução de projeto de pesquisa e ações executadas sob a orientação dos coordenadores.

9. A proposta didática desenvolvida pela área da Educação Física

O Projeto Guanabara está inserido num programa de Educação e Esporte. Esta relação se dá por meio da proposta de educação integral, ou seja, uma via

que integre as diversas competências da ação educativa e os diversos agentes envolvidos no processo, possibilitando a formação de uma rede que priorize, em essência, o desenvolvimento humano.

A partir desta perspectiva as aulas de Educação Física no projeto pautam-se pelas relações dos vários conteúdos concernentes a esta área e sua importância na formação humana de crianças e adolescentes envolvidos.

A organização dos conteúdos da Educação Física se dá prioritariamente pela via do desporto, por entender ser este o caminho mais curto para se desenvolver competências e promover valores nos educandos, tendo como consequência a alteração no comportamento social deles.

Desde o início de suas atividades, o Projeto Guanabara optou por atuar frente à proposta da Iniciação Esportiva Universal (Greco e Benda, 1998). O entendimento de que este modelo seria o mais adequado traduziu-se em função da demanda dos próprios educandos e por não se tratar de um projeto que priorizasse a detecção e o treinamento de talentos desportivos.

A proposta mostra como planejar, conduzir e regular os processos de ensino-aprendizagem-treinamento, através de um sistema de formação desportivo, que prevê atividades diferenciadas para as faixas etárias, reguladas por princípios balizadores que possibilitam o direcionamento, partindo do desenvolvimento e crescimento das crianças e adolescentes.

O sistema de formação desportiva prevê o desenvolvimento do desporto dividido por fases, as quais vão ao encontro das diferentes faixas etárias e habilidades das crianças.

Condizente a esta proposta, os conteúdos da Educação Física são inseridos no contexto desportivo sob a forma de práticas, as quais mantêm as regras originais ou são modificadas conforme a demanda do grupo.

O método é dividido em fases, que são: a Pré-escolar, a Universal, a fase de Orientação, a fase de Direção, a fase de Especialização, a fase de Aproximação, a fase de Alto nível, a fase de Recuperação e a fase de Recreação.

De acordo com a faixa etária do Projeto Guanabara, o trabalho se reduz exclusivamente a duas fases do referido sistema: a fase universal e a fase de direção.

A Fase Universal que envolve crianças dos seis aos doze anos, é considerada a fase básica do Projeto Guanabara, já que envolve a maioria das crianças. Nesta faixa etária, devemos desenvolver todas as capacidades motoras e coordenativas das crianças, em harmonia com as habilidades motoras, evidenciando fatores como imagem corporal, percepção sensorial e melhoria da coordenação em geral, sempre ressaltando o aspecto lúdico e respeitando as características evolutivas de cada uma.

O jogo deve ser oferecido como um elemento didático que respeite as características evolutivas das crianças (maturidade, evolução psicológica e cognitivo-social). O foco principal está centrado na melhoria das capacidades coordenativas e da coordenação motora, que irão facilitar o aprendizado das crianças na fase seguinte.

A Fase de Orientação envolve os educandos com idade entre os onze e os quatorze anos. Conseqüente às experiências adquiridas na fase anterior, nesta deve-se procurar o desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades físicas (motoras e coordenativas), visando a automatização/estabilização sem que ocorram exigências na perfeição dos gestos.

Baseado nesta proposta, o desporto se torna uma ferramenta transformadora, que prioriza a inclusão, através de atividades e jogos, contribuindo na socialização e no crescimento individual.

Em ambas as fases, as aulas de Educação Física dão início, em seu contexto, à escolha do aluno pelas atividades. A ênfase dada pelos educadores é o direcionamento através do grau de dificuldade a ser desenvolvido na prática, seguindo assim o que é proposto pela iniciação esportiva universal.

As atividades são conduzidas mediante o conhecimento do educando, da facilidade de execução dos gestos e da simplicidade das atividades, revelando-se então em atividades que vão do fácil para o difícil, do simples para o complexo e do conhecido para o desconhecido. O direcionamento estratégico se dá individualmente ou em grupo, podendo ser desenvolvido através da

relação da criança e um aparelho; da criança e dois aparelhos; da criança e três aparelhos; ou em atividades que envolvam duplas, trios e grupos.

Os conteúdos desenvolvidos nas aulas envolvem toda a programação prevista pelos PCN's, porém, vão ao encontro do desejo de aprender dos educandos. As atividades são organizadas conforme a faixa etária, mas os educandos optam, por meio do planejamento participativo, pelo que será desenvolvido naquele período.

Finalmente, não é o propósito do Projeto Guanabara desenvolver campeões em uma ou outra modalidade desportiva. Busca-se gerar o máximo de oportunidades desportivas e incentivar o gosto pela prática do desporto. Deste modo, entende-se estar contribuindo para a aquisição de competências que serão fundamentais para o processo de socialização.

METODOLOGIA

"De tudo ficam três coisas: a certeza de que estamos sempre começando, a certeza de que é preciso continuar, e a certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminarmos. Diante disto é preciso fazer da interrupção um caminho novo, da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sonho uma ponte, da procura um encontro". (Fernando Sabino)

1. Procedimentos de estudo

Esta parte do nosso estudo se inicia com o foco nas dúvidas e nas incertezas geradas ao longo desta caminhada. Muitos sonhos, muitas perguntas e um grande desafio. Em meio a montanhas, a trilhas tortuosas e a estradas não pavimentadas buscaremos examinar o universo do Projeto Guanabara. Gonçalves (2000:11), na apresentação da sua dissertação de mestrado, afirma: “A análise sociológica começa quando não nos contentamos com a imputação ingênua de que as ações das pessoas acontecem por mero acaso”.

Realmente, as ações não são meros acontecimentos, mas fazem parte do contexto das pessoas envolvidas; portanto, são frutos dos meios em que são geradas e conseqüentemente desenvolvidas.

Definir, investigar, examinar, avaliar são termos constantes no meio científico; estão os investigadores a todo o momento buscando respostas para seus interesses, condições, objetivos, objetos de estudo etc. Cada elemento particular, oriundo de um universo coletivo, engloba um enfoque, uma leitura diferenciada (Marconi e Lakatos, 1996).

O meio científico nos traduziu a necessidade de estudar o Projeto Guanabara, conhecê-lo em sua mais profunda essência, seus participantes, seus valores, suas condutas e suas disposições.

Denotamos, portanto, o propósito deste estudo, a partir da leitura acerca da contribuição que poderá dar a Educação Física desenvolvida no Projeto Guanabara para a formação humana das crianças e dos adolescentes envolvidos. Centramos o nosso olhar na análise da realidade social que envolve o Projeto Guanabara; na análise e na justificativa dos conteúdos da Educação Física utilizados no Projeto Guanabara e na análise da visão axiológica dos professores de Educação Física e dos alunos sobre a Educação Física.

Deter-nos-emos no estudo do projeto Guanabara, a fazer uma leitura mais aprofundada dos seus objetivos e, finalmente, da sua contribuição para o desenvolvimento humano; certamente passaremos a conhecer, e, ampliaremos a nossa leitura na sociedade globalizada atual.

Conforme Morin (2002), a globalização também identifica a necessidade da praticidade, das mudanças e das adaptações às várias situações e preceitos que vêm sendo renovados e apresentados a cada dia.

A proposta do Projeto Guanabara é a renovação, as mudanças e a adequação aos novos valores da sociedade contemporânea.

Esta complexidade oriunda da multiculturalidade presente no dia-a-dia da comunidade que envolve o Projeto Guanabara, alertou-nos para os sabores e dissabores contidos nesta investigação.

A análise centrada na abordagem qualitativa, partindo do ambiente natural como fonte direta de dados, com o olhar reflexivo no aporte bibliográfico, foi o foco de experimentação deste estudo. A participação direta do investigador ressalta a importância e facilita a compreensão e análise do material. (Marconi e Lakatos, 1996, Ludke e André, 1986).

Enfronhar-nos-emos, em meio àquela comunidade, a fim de que possamos ver as coisas mais de perto: conforme Giddens (1997), *muitas vezes esta visão vai nos revelar o porquê da ação daquelas pessoas, porque agem de tais formas*, fortalecendo a necessidade da parceria direta com os investigados, pois “os métodos de investigação são as técnicas de pesquisa usadas para estudar o mundo social” (Giddens, 1997: 793).

Neste contexto, traduziu-se a necessidade de fortalecimento do método de investigação que direcionaria todo o percurso deste estudo, a fim de que as respostas aos fatos investigados fossem lidas e interpretadas conforme os valores culturais daquele grupo. Como disse Mauss (1993), precisamos comparar e analisar fatos e não as culturas envolvidas.

A cada tipo de pesquisa um caminho é dado diferenciadamente. Portanto, à pesquisa podemos determinar um caminho de reflexão acerca de propostas e de questões, sempre sistematizada, controlada e crítica.

Nosso caminho dar-se-á a partir do conteúdo dos discursos, para buscarmos respostas aos objetivos desta investigação. Intentaremos conhecer e analisar com mais precisão os conteúdos das aulas de Educação Física do Projeto Guanabara, por meio de entrevistas semi-estruturadas (Moreira, 1994) e observações participantes (Cliford, 1998), na perspectiva de conseguirmos

identificar a sua contribuição na formação humana das crianças e adolescentes participantes.

Conforme Marconi e Lakatos (1996), o processo de investigação se apresenta pela avaliação e análise crítica. Não estamos apenas procurando a verdade, mas sim submetendo-nos a um procedimento reflexivo e crítico. Ao olhar de Quivy e Campenhoudt (1998:211), “o objetivo da investigação é responder à pergunta de partida”.

Nesta tentativa de dar cumprimento ao objetivo do nosso estudo, a análise reflexiva e interpretativa se efetuará com base nos discursos dos educadores, dos educandos e dos pais, e das observações do tempo livre dos educandos a serem realizadas durante o período do recreio escolar e do Projeto Guanabara. Caracterizamos, então, esta parte do estudo pela interpretação, chamando-a de ‘tarefa interpretativa’. Conforme Geertz (1989), esta fase gera a interpretação do discurso através de um discurso amplo, com caracterizações extremas oriundas de situações ou assuntos extremamente pequenos. “O discurso é um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso implica de contradições, incoerências e lacunas” (Quivy e Campenhoudt, 1998:78). Durante o discurso, o entrevistado tende a exprimir representações que vão além do perguntado.

Aos educandos ser-lhes-á dada a oportunidade de discursar acerca dos conteúdos das aulas de educação física, da contribuição destas para a sua formação e, ainda, de como ocupam o seu tempo livre.

Em complementação às opiniões dos educandos, os pais dar-nos-ão sua visão com base na contribuição do Projeto Guanabara na formação dos seus filhos e também no que fazem as crianças quando estão em casa.

O pesquisador inserido na sociedade observada encoraja o observado a se mostrar (Tedlock, 2000). Deste modo, complementando o que ‘dizem’ nossos investigados, as observações dar-nos-ão a possibilidade de visualizar a prática, com ações muitas vezes omitidas durante o discurso.

O material recolhido a partir das entrevistas e observações será analisado e, paralelamente, será realizada uma leitura do referencial teórico que subsidiará

este estudo, objetivando uma articulação entre a teoria e a prática, a fim de que esta investigação possa contribuir para o Projeto Guanabara.

Esta relação nos interessa para podermos identificá-la e contrapor os objetivos dos educandos relacionados à prática esportiva e os objetivos do Projeto Guanabara, nas aulas de Educação Física, efetivando a reflexão e o procedimento crítico.

Os princípios que enformam o movimento da Escola Cultural serão o quadro de referência para a interpretação dos dados a serem obtidos por meio das entrevistas, observações e de outros meios como a análise documental. Sabemos que a subjetividade, transformada em evidências objetivas, não findará este estudo e nem trará respostas que levem a crer que chegamos a conclusões acerca da formação humana, visto que os valores não são mensuráveis, mas, sim, podemos definir indicadores que possibilitem a sua interpretação.

2. Caracterização do estudo

O estudo a ser realizado, situar-se-á em dois ambientes: Projeto Guanabara I, que funciona na Escola Municipal Maria Mourici Granieri e no Projeto Guanabara campus, que funciona na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, no campus da Universidade Federal de Minas Gerais.

No Projeto Guanabara I, localizado na Escola Municipal Maria Mourici Granieri, utilizaremos a sala da secretaria do projeto para a realização das entrevistas. Optamos em fazê-las no momento de aula com os educandos, a fim de facilitar o deslocamento deles. Neste ambiente podem ocorrer interferências e interrupções.

Os educadores serão entrevistados na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, no gabinete da pesquisadora. Este ambiente é reservado e a possibilidade de acontecerem interrupções praticamente inexistente.

Para os educandos do Projeto Guanabara Campus seguiremos o mesmo procedimento adotado no Projeto Guanabara I, entretanto, com a utilização de um ambiente mais adequado, o gabinete da pesquisadora.

Os pais serão entrevistados nos ambientes dos projetos. Caso haja possibilidade, nos locomoveremos para uma sala; caso contrário entrevistaremos com as possíveis interferências do ambiente.

Os educandos a serem entrevistados compõem a faixa etária entre doze e quinze anos. A nossa preocupação em centrar a nossa investigação nesta faixa etária deve-se ao fato de serem pré-adolescentes, e já estarem inseridos no Projeto há algum tempo, tendo, portanto, uma maior condição de entender e responder às questões.

Por outro lado, entendemos também que estes educandos já têm um maior convívio em sociedade, podendo identificar a promoção dos valores e a contribuição na sua formação.

Os educadores a serem entrevistados fazem parte do Projeto Guanabara e são estudantes do curso de graduação em Educação Física.

Como dito, os educandos serão escolhidos conforme a sua faixa etária, os educadores serão todos da área da Educação Física, e os pais serão aqueles que visitarem o projeto e se dispuserem a colaborar.

Faz-se importante ressaltar que caberá a cada investigado decidir, voluntariamente, sua participação no estudo.

Desta forma, serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com os educandos, com os educadores e com os pais.

As observações serão realizadas ao longo dos meses de aula. A nossa tentativa será de causar o menor impacto possível no dia-a-dia do projeto, quando da realização das entrevistas e das observações.

Não mencionaremos os nomes dos entrevistados, garantindo o anonimato na divulgação dos resultados encontrados.

Os objetivos deste estudo serão esclarecidos a todos, não havendo prejuízo para nenhum dos envolvidos.

Este estudo, por envolver seres humanos, apresenta em anexo o modelo da ficha de inscrição no Projeto Guanabara, que expressa a autorização dos

responsáveis dos educandos para que possam participar de pesquisa. Anexamos, ainda, o termo de consentimento dos educandos, dos pais e dos educadores.

2.1 As entrevistas

Partimos da utilização das entrevistas a fim de podermos conhecer um pouco mais os nossos investigados como disse Marin (1979). A entrevista é uma técnica de recolha de dados, que se presta a promover um encontro entre duas pessoas, o qual, segundo Marconi e Lakatos (1996) é mais preciso, mais fidedigno e focaliza com mais clareza um certo ato social. Tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado sobre determinado assunto ou problema.

Entrevistar, responder ou perguntar é uma tarefa difícil, mas ainda mais problemático é o ato de interpretar as respostas. As entrevistas incluem muitas formas e múltiplas variações para serem utilizadas. Tanto as entrevistas e como os entrevistadores assumem uma postura tão padronizada que aspectos contextuais, sociais e pessoais são ignorados durante o procedimento das entrevistas.

Atuar frente a entrevistas é uma forma muito antiga de se proceder diante de interesses como verificação de opinião política, senso populacional, diagnósticos, opiniões públicas etc. Estes procedimentos quantitativos foram e são utilizados por todas as sociedades.

Entretanto, a entrevista qualitativa, utilizada sobretudo nas coletas das ciências sociais, data de aproximadamente três décadas.

Optamos por utilizar as entrevistas por nos fornecerem dados mais próximos da realidade e por permitirem um encontro com os entrevistados. Como disse Moreira (1994), a forma mais usual de diferenciar a entrevista é através da sua estruturação. Para tanto, utilizamos um guia como suporte para a entrevista.

Ao contrário do questionário, a entrevista se caracteriza como uma técnica de investigação que permite ao investigador uma maior proximidade com o investigado. Ela não trata apenas de respostas, mas de uma análise mais

elaborada do pensamento. Através das entrevistas encontramos a possibilidade de irmos além das palavras e das respostas simples. Temos a possibilidade de mergulhar nas respostas e obter uma maior profundidade dos dados, à medida que ao longo do discurso o entrevistado tenda a exprimir representações que vão além do perguntado.

O contato direto proporcionado pela entrevista leva-nos a conhecer mais profundamente o que pensam os entrevistados. Não obteremos apenas um dado, mas um pensamento e um sentimento mais elaborados.

Utilizamos-nos das entrevistas semi-estruturadas por entendermos que estas conduzirão o nosso caminho e por serem as mais utilizadas nas ciências sociais (Quivy e Campenhoudt, 1998).

As entrevistas são consideradas semi-estruturadas quando “o entrevistador faz sempre certas perguntas principais, mas é livre de alterar a sua seqüência ou introduzir novas questões em busca de mais informações” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 133).

As entrevistas semi-estruturadas dispõem de um guia que apresenta tópicos que irão conduzir as perguntas. Aqui, o objetivo maior é a elucidação do tipo de coisas que mais acontecem, antes do que a freqüência em que acontecem. Giddens (1997) refere-se à utilização ou não de um questionário, seja ele completamente organizado ou que permita inferências ao longo do caminho; ressalta ainda que este guia tende a fornecer um material mais rico.

De fato, recolhemos um material riquíssimo em termos de discurso; temos como propósito fazê-lo falar, a fim de que seja dada vida a ele no ato da sua interpretação. Conforme Giddens (1997: 196), “a análise de uma entrevista deve, portanto, incluir uma elucidação daquilo que as perguntas do investigador, a relação de troca e o âmbito da entrevista induzem nas formulações do seu interlocutor”.

Embora utilizemos a entrevista, necessitamos nos valer ainda da vivência, na prática, dos entrevistados, a fim de complementarmos as informações lingüísticas obtidas, para conseqüentemente, tornar mais fácil a interpretação das falas. Neste sentido, observaremos as práticas, para conhecermos como se faz, com base no que nos foi dito.

2.1.1 Processo de construção das entrevistas

A preparação da entrevista dar-se-á a partir do seu planeamento, com a preparação específica da organização do roteiro. Optamos por construir um guião de entrevista semi-estruturada, à luz de Giddens (1997); Marconi e Lakatos (1996); Moreira, (1994) e Quivy e Campenhoudt, (1998).

Seguimos alguns passos para a validação da entrevista semi-estruturada, os quais podemos encontrar em Garcia (2005): Revisão exaustiva de literatura a fim de isolar as grandes categorias de onde sairão as perguntas a realizar na entrevista; elaboração de um primeiro modelo de entrevista; sujeição desse modelo a um corpo de peritos; introduzir as alterações sugeridas pelos peritos; entrevistas dos educadores do Projeto Guanabara, dos educandos e de seus pais, elementos do universo do estudo, a fim de verificar seu grau de compreensão relativamente às perguntas e o grau de adequação das respostas às expectativas do pesquisador; discussão dos resultados obtidos com o corpo de peritos que poderá, ou não, introduzir novas alterações ao modelo; caso haja necessidade de alterações, proceder quantas vezes forem necessárias; caso não sejam necessárias alterações, passar à fase de aplicação da entrevista.

2.1.2 Processo de efetivação das entrevistas

As entrevistas foram realizadas ao longo de cinco meses, de fevereiro de 2004 a junho de 2004, tendo como entrevistados os educadores do projeto Guanabara, educandos e seus pais.

Optamos por realizar simultaneamente as entrevistas e as observações, mesmo correndo o risco de sermos influenciados pelo que vimos na prática diária.

Estima-se que a duração das entrevistas tenha duração média de dez minutos para os educandos e seus pais, e duração média de vinte e cinco minutos para os educadores, sendo que cada entrevistado o fará individualmente.

As entrevistas serão gravadas, com autorização prévia dos entrevistados e, posteriormente, serão transcritas na íntegra. Esta técnica permite uma maior veracidade nas interpretações, visto que tudo está contido na fita, mesmo os momentos de silêncio, garantindo, portanto, a riqueza do material recolhido, pois, sem este mecanismo, elementos importantes poderiam ser perdidos se registrados manualmente, ou se dependessem apenas das notas de memória (Marconi e Lakatos, 1996; Quivy e Campenhoudt, 1998).

2.2 Observação participante

Utilizamos as observações como forma de complementar o que obtivermos a partir das entrevistas, pois elas contribuem na identificação e na obtenção de provas acerca dos objetivos, das quais, muitas vezes, as pessoas não têm consciência (Marin, 1979); entretanto, seu comportamento está orientado por elas.

A observação orienta o investigador; sua relação possibilita uma inserção no contexto observado, como o fazem os etnógrafos. Esclarece Clifford (1989) que a observação é como o momento em que o etnógrafo anota o discurso social, transformando o discurso em passado, que existe através da memória escrita por ele mesmo e que pode ser consultada.

A base estrutural e gerencial das observações se dá na íntima relação cultural dos entrevistados, seus hábitos, seus costumes e suas predileções. Para Geertz (1989), a cultura não é atribuição casual, mas sim, um contexto, que pode ser descrito de forma inteligível.

A observação participante confere a relação existente entre o interior e o exterior, partindo das ocorrências e dos gestos (exterior), e dos contextos mais amplos (interior), (Clifford, 1989). Com base em Ludke e André (1986), é a observação participante que coloca o observador no ambiente de observação da realidade estudada.

Viver a realidade possibilita recolher dados mais objetivos, conferindo assim uma maior oportunidade para o grupo ser revelado o mais claramente possível,

quando o observador está integrado (Quivy e Campenhoudt, 1998; Marin, 1979).

Apesar das limitações impostas, tais como: criar impressões favoráveis ou desfavoráveis no observador; fatores imprevistos; tempo de ocorrência dos fatos; e fatos da vida cotidiana não possam ou não estar acessíveis, revelam-se, portanto, nas observações como uma importante fonte de complementação do estudo.

Optamos por utilizar a observação participante. Por fazermos parte do contexto observado, o Projeto Guanabara, inserir-nos-emos no seu dia-a-dia, ao longo do recreio escolar e do recreio do projeto.

O nosso olhar se direcionará àqueles educandos, com foco no objetivo levantado. Buscaremos identificar a presença ou não dos conteúdos das aulas de Educação Física do Projeto Guanabara, no tempo livre das crianças e dos adolescentes. Esta leitura justifica a nossa inserção, visto que outro investigador não teria o mesmo olhar para o que fazem os educandos naquele período, ou mesmo considerando que não o interessariam.

2.2.1 Processo de construção das observações

Ao contrário das entrevistas, não criamos um guia para as observações; temos um foco, o período do recreio: com base nesse ambiente, propomo-nos observá-lo mediante, é evidente, a proposta do estudo.

Estruturamos as observações partindo da linha proposta por Quivy e Campenhoudt (1998), a qual propõe que o investigador defina previamente o que observar, defina os conceitos e teste hipóteses, como também quem observar, bem como o local.

Inicialmente, as observações serão realizadas de forma anárquica, para que, posteriormente, possamos adaptá-las ao nosso objetivo.

2.2.2 Processo de efetivação das observações

As observações dar-se-ão no período compreendido entre os meses de fevereiro de 2004 e junho de 2004. Serão realizadas em dois ambientes distintos: Projeto Guanabara Campus e Projeto Guanabara I.

Falemos em separado de cada ambiente, visto que apresentam peculiaridades que certamente influenciarão as observações e as interpretações.

As observações no Projeto Guanabara Campus ocorrerão durante o período de recreio do projeto, o qual é exclusivo, visto que este projeto, como já mencionado, acontece no campus da universidade. Os educandos não têm contato com outras crianças durante este período, não havendo interferências nas suas atividades.

O recreio geralmente ocorre nas quadras, ambiente aberto; com o advento das chuvas acontece em um ginásio pequeno, fechado e com pouca ventilação; portanto, com pouca opção de atividades.

O Projeto Guanabara I funciona dentro do ambiente escolar, em uma escola pública do município de Betim. Acontece simultaneamente com as aulas da escola; na verdade, somam-se aos educandos regularmente matriculados os educandos do projeto Guanabara.

O recreio é comum aos educandos da escola e do projeto, que se misturam, e são identificados apenas pelo uniforme.

A referida escola está localizada numa vila de baixa renda, com alto índice de criminalidade e dominada pelo tráfico de drogas, como já descrito no capítulo que trata do projeto Guanabara.

Inicialmente, a proposta deste estudo traçava observações durante o tempo livre dos educandos, no recreio e no seu cotidiano. Os bairros onde residem os educandos, tanto do Projeto Guanabara I – Betim, quanto os educandos do Projeto Guanabara Campus, apresentam um alto índice de violência. São regiões, hoje, que têm o domínio do tráfico de drogas e registram, em média, dez a doze homicídios a cada semana.

Inserirmo-nos neste contexto significaria estarmos longos períodos observando. Tal atitude não é permitida nestes ambientes, pois poderíamos ser

confundidos com informantes da polícia e, como consequência, colocaríamos a nossa integridade física em risco.

Diante deste quadro, optamos por realizar as observações apenas durante o recreio. As informações complementares ao tempo livre dos educandos, como o ocupam, serão concedidas por meio das entrevistas a serem realizadas com os pais e com os próprios educandos.

2.3 Documentos oficiais

Conforme Ludke e André (1986:38), “são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte sobre comportamento humano”. Os documentos podem ser utilizados várias vezes e podem servir de base para vários estudos; esta rica fonte pode evidenciar e fundamentar afirmações e declarações.

2.3.1 Processo de análise dos documentos oficiais

A análise documental, sob a ótica de Bardin (1977: 45) apresenta-se “como uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Tem por objetivo: “dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)”.

Como parte da descrição densa (Geertz, 1989) realizada acerca do objeto deste estudo, o Projeto Guanabara, procederemos à análise documental, consultando o que está disponível, relativo ao Projeto Guanabara e ao Programa Educação pelo Esporte, do Instituto Ayrton Senna, como fonte complementar para se desvendar o tema ora proposto.

3. Análise de conteúdo

Autores como Bardin (1977); Flick (2004); Marin (1979); Marconi e Lakatos (1996); Quivy e Campenhoudt (1998); Vala (1986) compactuam da idéia de ser a análise de conteúdo a técnica mais propícia e fidedigna a ser utilizada no procedimento analítico de entrevistas, observações e análise documental, porque esta permite, em certa medida, ultrapassar a subjetividade das nossas interpretações. Configura-se atualmente, como uma das técnicas mais comuns nas ciências humanas e sociais. Vala (1986: 103) a define como uma “técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”.

Concordamos com esses autores e vamos além: a análise de conteúdo permite-nos um contraponto entre o discurso lingüístico e a semântica, faz-nos ater a elementos contidos nas falas dos entrevistados, elementos estes que nos permitem fazer inferências sobre a fonte e as situações. Para Bardin (1977: 31), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações... consiste em uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações... Na análise de conteúdo, o interesse não reside na descrição do conteúdo em si, mas sim no que estes poderão nos ensinar após serem tratados”.

A análise de conteúdo, conforme Quivy e Campenhoudt (1998: 224), vai além da simples análise lingüística: “São considerados indicadores da atividade cognitiva do locutor, dos significados sociais ou políticos do seu discurso ou do uso social que faz da comunicação”.

Realizamos a análise de conteúdo neste estudo, a partir do sistema categorial e do recorte das falas das entrevistas: teremos como apoio as observações ora efetuadas, bem como os documentos analisados. A fundamentação da análise dar-se-á à luz do paradigma da Escola Cultural (Patrício, 1997) e dos Pilares da Educação (Delors, 2001).

4. Sistema de Categorias

Face a organizar os dados obtidos por meio das entrevistas e observações realizadas, o sistema de categorias assume um importante papel na delimitação do trabalho qualitativo.

Categorias são as delimitações do trabalho, da análise, que vão permitir ao investigador compreender a significação da comunicação a ser analisada. Dá-se a partir da classificação ou do recenseamento, como disse Bardin (1977), “segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido”. Grawitz (1993) complementa, dizendo que as categorias referem-se a um conceito que irão facilitar a classificação dos dados obtidos.

No processo de decodificação ou análise não usamos apenas o conhecimento formal, apesar de estarmos a todo tempo subsidiados pelo referencial teórico, mas, sobretudo utilizamos o conhecimento experiencial, sentimentos, sensações, percepções, intuições e impressões. São as categorias que permitem a classificação significativa da mensagem (Bardin, 1977).

A classificação em categorias implica na investigação de buscar o que há de comum entre os elementos categorizados, visto que o agrupamento só é possível mediante a semelhança existente entre eles. A “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 1977:117).

O sistema categorial pode ser definido *a priori*⁵⁴ ou *a posteriori*,⁵⁵ ou através da combinação dos dois processos. A decisão cabe diretamente ao

⁵⁴ A priori: “Da mesma forma que numa análise temática manual, os elementos do texto são classificados num sistema de categorias definido depois de uma primeira abordagem dos documentos” (Bardin, 1977:146).

⁵⁵ A posteriori: “Não é feita nenhuma projecção teórica *a priori* sobre o material verbal. São apenas determinadas as operações de enumeração e de tratamento estatístico a efectuar” (Bardin, 1977:145).

investigador e, acima de tudo, relaciona-se diretamente ao seu objeto de estudo.

A categorização *a priori* traduz “a interação entre o quadro teórico de partida do analista, os problemas concretos que pretende estudar e o seu plano de hipóteses, que permitem a formulação de um sistema de categorias e o que lhe importa é a detecção da presença ou da ausência dessas categorias no *corpus*, então, o analista optará por categorias *a priori*” (Vala, 1986:111).

Neste estudo, a opção utilizarmos a categorização *a priori* justifica-se no quadro teórico de referência da Escola Cultural (Patrício, 1993,1997), o qual principia a educação em valores e propõe um quadro hierárquico, correspondente ao objetivo central desta investigação.

Para o procedimento de análise das categorias, optamos por nos referendar a partir da proposta de Bardin (1977), a qual sugere a elaboração de unidades de registo⁵⁶ e de contexto,⁵⁷ que se constituem a partir da classificação das diferentes idéias, segundo “critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir numa certa ordem na confusão inicial. É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar” (Bardin, 1977:37).

O eixo teórico norteador para a definição das categorias, como já dito, partiu da contextualização da Escola Cultural (Patrício, 1993, 1997). Criamos um paralelo entre os valores hierarquizados e os Pilares da Educação (Delors, 2001), a fim de obtermos um corpus para análise mais direcionado ao objeto de estudo, o Projeto Guanabara, que tem como frente a educação para o desenvolvimento humano, à luz dos referidos pilares.

A divisão das categorias vem a facilitar a análise, visto que elas se inter-relacionam a todo instante.

⁵⁶Unidade de registo: “É a unidade de significação a codificar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registo pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Reina uma certa ambigüidade no concernente aos critérios de distinção das unidades de registo” (Bardin, 1977:104).

⁵⁷Unidade de contexto: “A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo. Isto pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema” (Bardin, 1977:107).

Propusemo-nos a fazer uma leitura conjunta entre os valores e os pilares da educação, transpondo-os em sete grandes categorias:

A categoria um aborda os valores éticos relacionados ao aprender a conviver.

A categoria dois aborda os valores estéticos, relacionados ao aprender a conviver.

A categoria três aborda os valores lógicos, relacionados ao aprender a conhecer. A categoria quatro aborda os valores vitais, relacionados ao aprender a conviver e ser.

A categoria cinco aborda os valores práticos, relacionados ao aprender a fazer.

A categoria seis aborda os valores hedonísticos, relacionados ao aprender a ser.

A categoria sete aborda os valores religiosos, relacionados ao aprender a conhecer.

A descrição pormenorizada das categorias e suas relações com os pilares da educação levou-nos a relacionar um conjunto de autores, a fim de que a justificativa da escolha das categorias e suas co-relações fossem fortalecidas, bem como embasadas teoricamente.

Categoria 01 – Valores éticos / Aprender a Conviver

Tomando como frente de ação o movimento da escola cultural, autores como Carvalho (1997), Marques (1998), Patrício (1997) e Sebastião e Dias (1999), tratam dos valores éticos como um bem social, uma necessidade premente para o convívio e relacionamento entre as pessoas.

Ora, voltamos o olhar para o Projeto Guanabara, que empresta inteiramente suas ações à convivência humana, em todos os ambientes. Para tanto, conforme André e Costa (2004), educamos para o desenvolvimento humano, baseados na perspectiva da ONU, relacionando educação e saúde.

A escola cultural, na perspectiva de educação a que se propõe, dedica-se inteiramente aos princípios éticos. Os educandos são dignamente respeitados e, acima de tudo, a escola está para os educandos; são eles, portanto, o cerne

das ações educativas. A relação intrínseca expressa neste paradigma confere a todo instante os princípios valorativos da convivência humana.

Tratamos anteriormente dos pilares da educação (Delors, 2001). Conforme esse autor que conviver é saber viver junto, não basta estar junto, mas, acima de tudo, deve haver o respeito, na preparação dos jovens de hoje a atuarem eticamente na sociedade de amanhã. Conviver, segundo Delors (2001), é um encontro consigo e com o outro, numa relação de troca.

Dá-se, portanto, a intimidade dos elementos constitutivos desta categoria e da relação proposta dos valores e pilares, visto que a ética é precursora da convivência, e o Projeto Guanabara busca o aprofundamento das competências humanas que conformem a convivência em sociedade.

Categoria 02 – Valores estéticos / aprender a conviver

Os valores estéticos traduzem o belo, por ser um dos valores espirituais, e fundamentam os prazeres.

A estética é o culto ao belo, à beleza. Para Patrício (1993), a “estética é a disciplina que tem como objeto formal a reflexão sobre a beleza. É, pois, no quadro da Estética que a beleza é pensada”. O padrão estético, inicialmente transferido às expressões da arte, é profundamente marcado na sociedade atual pelo desporto, na relação com o corpo. As várias culturas atribuem a este padrão estético de corpo um valor. Conforme Daolio (2001), vivenciar e discutir o corpo implica na estreita relação entre valores, crenças e normas da sociedade.

Desta visão antropológica do corpo, seja no desporto ou em qualquer outra manifestação, apoderamo-nos do aprender a conviver (Delors, 2001), a fim de evidenciar a linha de discussão acerca da convivência e dos padrões estéticos vigentes.

Viver juntos, num convívio ético retrata o aprender a conviver, lidar com as diferenças, conviver com elas e reconhecer em cada pessoa humana a beleza de sua existência, sem prender-se aos padrões impostos pelo consumismo da sociedade.

Categoria 03 – Valores lógicos / aprender a conhecer

Tratamos do conhecimento, vivemos numa sociedade globalizada e letrada, estamos inseridos num mundo de símbolos, sinais e meios de comunicação diversos. As crianças têm acesso a um conhecimento de que há duas décadas não dispunham; este é o novo milênio.

O desporto também está nesta mesma perspectiva, globalizado e massificado, mais divulgado, escrito, falado e, acima de tudo, praticado.

Não tratamos nesta categoria dos conhecimentos relacionados apenas à grade curricular. Buscamos aqui transcender o que prevêem os conteúdos dos bancos escolares, e preparar para a vida social, conhecer a sociedade, as pessoas, bem como os conteúdos curriculares, porém contextualizados na prática das ações diárias. (André, 2004; Boff, 2000; Delors, 2001; Garcia 2002; Mosquera, Lera e Sánchez, 2000; Sampaio, 2001).

Categoria 04 – Valores vitais / aprender a conviver e ser

Necessidade de sobrevivência, hierarquização em detrimento de outros valores, sociedade anti-valorativa, podemos buscar vários adjetivos para definir uma palavra simples: a fome.

A importância desta categoria é, para este estudo, vital e vinculada a questões comprometedoras na formação das condutas pessoais, da identidade, da auto-estima e do autoconhecimento, fatores reveladores da boa convivência em sociedade.

Uma pessoa com fome não se apraz a respeitar ou ter dignidade nem mesmo para morrer, principalmente quando crianças estão envolvidas neste processo. A constituição de uma personalidade autônoma, com auto-estima elevada e uma boa consciência pessoal está vinculada ao medo como vive e sobrevive esta pessoa, quais são as condições vitais a que está submetida.

A criança passa fome e escuta a educadora falar em futuro, em sonhos; este educando não pensa em nada, ele precisa primeiramente sobreviver àquele momento para chegar à hora do recreio e poder merendar.

Ora, assim se traduziu esta categoria. A população que o projeto Guanabara envolve tem um nível econômico muito baixo, muitos se alimentam apenas na escola. Diante disso, relacionamos estes dois pilares a este valor.

A relação se dá em duas vertentes, positiva e negativa. Identificamos a formação da pessoa e da sua conduta na sociedade, pautamo-nos nas dificuldades, mas sempre vividas com honestidade e ética; deparamo-nos ainda com o viés da negatividade, falamos em auto-estima para quem passa fome; diante disso, a sua convivência social é dificultada, visto que a pessoa não se constituiu, não tendo possibilidade de se constituir enquanto ser social.

Categoria 05 – Valores práticos / aprender a fazer

Conforme Patrício (1997), os valores práticos estão diretamente ligados à prática, ao fazer. Desenvolver competências que enfatizem a possibilidade de produção é o grande mote desta categoria.

Aprender a fazer também se relaciona com a prática, não um fazer direto, apenas voltado à ação momentânea do trabalho, mas um fazer que possibilite a inserção no mundo globalizado, frente a qualquer situação que precise ser enfrentada. Vislumbra ainda a co-participação, o empreendedorismo, a liderança, o fazer e agir em grupo, a convivência, numa relação multifacetada ligada ao sucesso profissional e pessoal.

Falar em protagonismo é a fundamentação do fazer e dos valores práticos; uma oportunidade de possibilitar aos alunos que sejam atores em pequenas ações cotidianas gerará a oportunidade de um futuro com escolhas mais acertadas.

Categoria 06 – Valores hedonísticos / aprender a ser

Os valores hedonísticos pressupõem uma prática multifacetada diante das várias crenças, dos vários costumes e, acima de tudo, das várias pessoas humanas envolvidas.

Eis a relação se formando, aprender a ser, gerar autonomia, como expôs Delors (2001), para o enfrentamento social. Primeiro eu tomo consciência de mim, da minha pessoa, como disse Patrício (1993), para posteriormente eu me apropriar do mundo que me rodeia.

Este é o fundo propiciador que alavancou esta relação, o Eu da pessoa humana em primeiro lugar, o gostar de si mesmo, o se respeitar. Se conseguirmos promover estas competências, a relação na sociedade se dará de forma mais prazerosa, mais respeitosa e mais autônoma.

Categoria 07 – Valores religiosos – Aprender a conhecer

Os valores religiosos são, em primeira ordem, apontados e ensinados pela família. No processo de socialização da pessoa esta relação se dá no aspecto da conformidade social que é marcada pela aceitação da sociedade e pela aceitação dos valores vigentes nesta, conforme lhe é apresentado.

À escola e, conseqüentemente, aos educadores corresponde a conduta ética o respeito aos diversos credos, devendo, portanto, serem promovidos os valores religiosos, tendo como princípio fazer o bem, não como doutrinação específico religioso, sem identificar a necessidade do bem superior e a ele devotar-se.

Na atual legislação educacional brasileira, o ensino religioso é facultativo. Cabe à escola definir sua linha e atuação religiosa e cabe aos alunos segui-la ou não.

4.1 Unidades de registro

Tomando como ponto de partida o sistema de categorias *a priori*, as unidades de registro são palavras expectáveis, que se efetivarão a partir da leitura das ocorrências, posteriores ao processo analítico de transcrição das entrevistas.

Categoria 01 – Valores éticos / Aprender a Conviver

A convivência exprime em sua essência conceitual a relação social ética. Saber viver junto, isto é, conviver. Promovidos os valores que envolvem e permeiam a convivência, certamente princípios e condutas éticas estarão sendo desenvolvidos. A unidade de registro destacada nesta categoria é a convivência.

Categoria 02 – Valores estéticos / aprender a conviver

A unidade de registro destacada nesta categoria é o corpo.

Categoria 03 – Valores lógicos / aprender a conhecer

As unidades de registro destacadas nessa categoria são os conteúdos, o desporto, as brincadeiras, as novidades e a participação.

Estes elementos se justificam por si. Procuraremos identificar a relação entre as aulas de educação física do projeto Guanabara e a formação humana dos educandos. Para tanto, buscaremos relacionar as práticas dos educandos aos conteúdos do projeto.

Categoria 04 – Valores vitais / aprender a conviver e ser

O Lanche será a unidade de registro de referência desta categoria, pois engloba todos os aspectos inerentes, tanto aos valores quanto aos pilares destacados.

Categoria 05 – Valores práticos / aprender a fazer

O protagonismo retrata a reação, assemelha-se muito a um princípio físico (2ª Lei de Newton – Ação e Reação). O fazer protagônico engloba em sua essência o transmitir. Tratamos de ações simples, com impacto complexo. Uma preparação para a atuação no mundo do trabalho, baseada na gestão e na

globalização. Nesta perspectiva, o protagonismo será a unidade de registro desta categoria.

Categoria 06 – Valores hedonísticos / aprender a ser

As unidades de registro destacadas para esta categoria são o prazer, o brincar, o andar e o conversar. O lúdico traduz o prazer, gostar do que se faz, ser autônomo nas ações, e, sobretudo, aliar as condutas aos princípios éticos. Como disse Ferreira (2000), a filosofia epicurista alia o prazer à ética.

Como brincam, sorriem e se divertem, as crianças, fantasiam a sua existência, convivem com fadas e duendes, amedrontam-se quando lhe falam das bruxas. Entendemos aqui uma parcela contributiva na formação humana, da auto-estima e do auto-conceito; os fantasmas das brincadeiras se transformam na injustiça da vida adulta, as fadas e duendes se transformam na justiça.

Este é o mote perseguido nesta unidade, brincar na sua essência, sem teorias ideológicas que se contraponham ao brincar, puramente, aliando esta simplicidade à prática desportiva, transcendendo o brincar ao desporto, numa via de complementação e facilitadora do cotidiano.

Aos leitores deste estudo pode causar uma certa estranheza aliar andar e prazer, quando o mesmo não trata da atividade física enquanto promotora de saúde, mas sim enquanto efetora educativa.

O ato de andar está aliado à formação dos educandos do Projeto Guanabara, à medida que eles se sentem bem realizando esta ação durante o seu tempo livre na escola.

As grandes rodas de prosa, um bom bate papo, ações internalizadas na cultura brasileira, atualmente inseridas até na Internet, quantas salas de bate papo existem e são visitadas diariamente por internautas do mundo inteiro... Não é o caso do projeto Guanabara, aqui a conversa é presencial.

O prazer da conversa contribui para o fortalecimento de todas as competências elencadas pelos pilares da educação (Delors, 2001), contribuem para a fundamentação das dimensões da Escola Cultural (Patrício, 1997) e, acima de tudo, estruturam o convívio social de crianças e adolescentes que se vêem, hoje, sem oportunidades de lazer.

Categoria 07 – Valores religiosos – Aprender a conhecer

Não foram destacadas unidades de registro para esta categoria; optamos por deixar falar o material a ser recolhido e, assim, reconhecer as unidades *a posteriori*.

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROJETO GUANABARA –
visão axiológica a partir dos educadores, dos pais e
dos educandos –**

“O desporto só será para a criança a coisa mais importante do mundo quando formos capazes de o construir à medida das suas necessidades, possibilidades e expectativas”.
(Marques, 2004:75)

1. Introdução

Este capítulo concretizará o objetivo desta investigação. Como sugere o título, realizaremos uma interpretação das aulas de Educação Física no Projeto Guanabara. Para tanto, utilizaremos os discursos dos educadores, dos pais e dos educandos, de forma tal a identificarmos a influência dessas aulas na formação humana das crianças e dos adolescentes participantes do projeto.

A interpretação das entrevistas dar-se-á à luz do paradigma da Escola Cultural, a fim de que este modelo oriente as ações do Projeto Guanabara. Entendemos que este modelo é uma resposta para a crise da educação nos dias de hoje e o Projeto Guanabara é um exemplo de ação educativa. Ao tratarmos de crise, de resposta e de exemplo, reportamo-nos à educação em valores, por acreditarmos que este é o caminho da educação e da sociedade, na tentativa de driblar a crise e oferecer oportunidades às crianças e aos adolescentes, para que possam desenvolver as suas potencialidades.

O Projeto Guanabara não tem sua estrutura baseada na escola. Caracteriza-se por atuar no contraturno escolar, enquanto a Escola Cultural se organiza no ambiente escolar.

“Com certeza, é igual eu falei, nas aulas aqui no Projeto Guanabara os meninos vem mais, com essa, não com essa preocupação de aula mesmo de escola rígida, aquela aula cobrada”. (Ent. Prof: 2 – 2)

A descrição (Geertz, 1989) do Projeto Guanabara, subsidiou-nos a fim de que pudéssemos entender com mais clareza como o Projeto Guanabara se estrutura, e como as atividades são organizadas. Contribuiu, ainda, para identificarmos a importância atribuída aos participantes. Nesta vertente, nossa análise não está centrada na estrutura, na gestão ou no funcionamento do Projeto Guanabara. A nossa intenção é buscar compreender o que pensam os professores de Educação Física do Projeto Guanabara, os educandos e alguns pais acerca dos valores, da sua relação com as aulas de Educação Física do Projeto Guanabara e, ainda, da adequação dos conteúdos ao dia-a-dia dos participantes.

“Ah! São muitas boas, ah porque nós aprende coisas novas, aprende a comportar bem com os amigos, várias coisas diferentes” (Ent. A: 1 – 9).

As entrevistas realizadas com os educandos nos demonstraram que, em sua maioria, têm uma grande dificuldade de expressão, que se manifesta nas suas respostas, com um linguajar de difícil entendimento, além de não disporem de um vocabulário que lhes possibilite uma melhor articulação entre o seu pensamento e a sua fala.

Os educandos tratam a questão das aulas, abordam os conteúdos e relacionam os valores, mas utilizam *meias palavras*, não conseguindo explicar com eloquência o que fazem, fato verificado pelas observações realizadas informalmente nas aulas e formalmente durante o recreio.

Como já foi esclarecido, as fitas foram transcritas na íntegra e as falas resguardadas. O processo de transcrição foi longo, com um tempo médio de quatro horas de transcrição, por fita. O tempo médio de transcrição das entrevistas dos educadores foi cerca de quarenta minutos; a dos educandos, cerca de vinte minutos, e a dos pais, cerca de dez minutos.

2. Tarefa Interpretativa

2.1 Análise e interpretação das entrevistas

A análise de conteúdo, conforme Vala (1986), é uma técnica de investigação que permite a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação. O conteúdo a ser analisado e interpretado são as entrevistas, as quais foram realizadas com os participantes do Projeto Guanabara.

Para o procedimento de análise foi utilizado o sistema de categorias, (Bardin, 1977), as quais foram agrupadas *a priori* com base na hierarquização das ordens dos valores enunciadas por Patrício (1997). As unidades de registro foram selecionadas *a posteriori*, com base nas categorias predefinidas.

As categorias são classes que podem ser estabelecidas pelas características significativas, diferentes, mas identificáveis. Para Marin (1979), o importante é

classificar as categorias antecipadamente, mas o material recolhido pode também apontar categorias, as quais resultam do próprio material que está sendo analisado (Bardin, 1977).

Utilizaremos a simultaneidade entre as falas e a análise, valendo-nos de recortes intencionais, como mais um elemento propiciador de discussão do conteúdo revelado neste estudo.

Categoria 1 – Valores éticos / aprender a conviver

1a) Convivência

Os valores éticos são reconhecidos como o referencial dos valores. Podem ser descritos pelos atos ou pelos comportamentos do ser humano, voltados para o que é certo. Os costumes regionais, o desenvolvimento social individual e do grupo são fundamentados pela ética.

A convivência reconhecida como valor ético aparece-nos consubstanciada pela necessidade de uma melhoria qualitativa nas relações humanas na sociedade atual. Fundamenta-se na valorização da pessoa humana, como centro de todo o processo educativo, na perspectiva de que não existem duas pessoas iguais, pois cada pessoa é única (Antunes, 1973; Buber, 1974; Carvalho, 1999; Castillo, 1989; Élisabeth *et al.*, 1994; Fermoso, 1985; Fromm, 1975; Mounier, 2004; Patrício, 1993; Pinsky, 2003; Savater, 1997 e Souza, 2000).

Ao longo do discurso dos educadores e dos educandos, muito foi dito acerca da convivência, como conduta ética necessária para as relações humanas:

“... eu acho que não tem como a gente mensurar quais valores que eles aprenderam. Não dá para mensurar quantos e quais valores, mas que isso acontece com certeza a gente percebe na mudança deles, no comportamento deles durante as aulas com o passar do tempo”.

(Ent. Prof: 2 – 7)

Os educadores reconhecem que são muitos os valores que constituem a convivência ética, possibilitando as relações humanas.

“Valores de cooperação, socialização, auto-estima, trabalho de equipe... consciência corporal e social”.(Ent. Prof: 1 – 10)

“Os valores da convivência, do conviver principalmente no aprendizado. A convivência e a criticidade. O professor tá fazendo o aluno crescer, e crescer é refletir, crescer é você ter o conhecimento, mas você conseguir raciocinar em cima daquele conhecimento. Aprender a ser independente”.(Ent. Prof: 2 – 11)

Para o educando, a convivência é um valor fundamental ao longo da sua formação:

“Ajudam a gente a crescer, a aprender a conviver, a ser”.(Ent. A: 1 – 16).

Além desse valor acreditam que existam outros valores — como o trabalho em equipe — que contribuirão para a convivência, inclusive no ambiente familiar.

“... trabalhar em equipe, aprender a ser”.(Ent. A: 1 – 17)

“Antes eu nem conversava com meu pai, nem com minha mãe, agora eu converso, faço perguntas e tudo mais, antes eu não fazia, agora eu faço”.(Ent. A: 2 – 8)

O processo de convivência, que influencia na socialização do educando, não pode ser comparado a uma programação cultural, mas pode ser tido como o processo de transformação de crianças “supostamente indefesas” (Giddens 2002) em pessoas autoconscientes, com saberes e capacidades.

“... tem como você disseminar vários valores..., valorização da qualidade de vida, da saúde, valorização do bom convívio social do bom desenvolvimento do grupo, enquanto desenvolvimento social, a valorização da cultura e dos costumes regionais, ou seja, o conhecimento e a valorização dos costumes de outras culturas, outras sociedades”.(Ent Prof: 1 – 9)

A transformação cultural, desenvolve no educando a sua capacidade de fazer e de ser (Delors, 2001; Patrício, 1997),

“... relacionar com as pessoas, meu relacionamento com as outras pessoas, pessoas que eu não conheço”.(Ent. A: 2 – 2)

conduzindo-o, assim, à formação da pessoa cultural (Patrício, 1993),

“No meu entender sim. Na relação aluno com o professor, ele consegue perceber a função dele na aula e também consegue perceber a função do professor na aula”.(Ent. Prof: 2 – 3)

com habilidades e competências éticas.

“... não só o valor comportamental... em si, que eles vão aplicando uns com os outros, mas com a gente mesmo, a gente nota muito esta melhora gradativa que vai acontecendo, de minuto em minuto, e que a gente vai percebendo de todos estes valores gerais e de alguns outros específicos da idade, também, eles vão crescendo...”(Ent. Prof: 2 – 4)

Na perspectiva do educando as habilidades se transformam em valores que, grosso modo, conduzem os seus atos,

“Ajuda a ter mais honestidade. Ajuda a saber mais o que fazer, ser mais honesto com as pessoas, não roubar, essas coisas assim”.(Ent. A: 2 – 27)

os quais se tornarão efetivos no convívio diário, como destaca o educador:

“Na Educação Física ela já vai proporcionar este conhecimento do mundo ao redor dele, seja colega, e a partir daí ele vai generalizando, do conhecimento do colega ele vai também conhecendo a si próprio, pra verificar o que ele pode melhorar, o que ele pode mudar, do que ele já tinha de conhecimento anterior. E o conhecer, primeiro conhecer o mundo dele, conhecer as pessoas que o rodeiam, pra depois ele voltar pra dentro, voltar pra ele mesmo, pra verificar o que ele pode melhorar, e tá alterando”.(Ent. Prof: 1 – 2)

A prática desportiva, na visão tanto dos educadores quanto dos educandos, é um dos fatores que contribuem para o sucesso na promoção dos valores éticos, conseqüentemente na convivência diária, ampliando os laços de amizade:

“Melhorei muito com meus colegas. Muitas coisas também foi a paciência”.(Ent. A: 2 – 10).

“Eu aprendo a conviver com as pessoas, se todo mundo quer jogar, todo mundo joga, não fica brigando assim”.(Ent. A: 2 – 25)

Reforçamos, pois, a tese da importância do desporto na formação individual e social dos seus praticantes (Bento, 2004; Couto, 2003; Garcia, 2004; Gaya, 2000; Gebara, 2000; Marques, 2004; Queirós, 2004; Tani, 2000; e Tubino, 2000), o que se constitui como promotor da tomada de consciência e do reconhecimento da individualidade,

“Eles se manifestam intimamente na relação aluno com o professor, o aluno tem que, nas nossas aulas, ele consegue perceber a função dele na aula e também consegue perceber a função do professor na aula”.(Ent. Prof: 2 – 3)

e na tomada de consciência do grupo,

“... e o segundo ponto que eu acho, ponto chave no Projeto Guanabara é o aluno, ele tá vivenciando um momento em que ele tem que aprender a viver no conjunto ali, que seria no caso a turma dele e respeitar o próximo, saber participar de uma maneira bastante efetiva e boa de certa forma, é ter a relação entre os alunos e entre ele e o professor”.(Ent. Prof: 2 – 3).

O desporto incentiva esta consciência racional da pessoa e do nós (Patrício, 1997), conduzindo-a para a construção da autonomia e da liberdade.

“A gente aprende a conviver com o outro, a jogar em equipe, acho que isso ajuda bastante na hora da gente fazer uma outra atividade, de ter uma convivência com uma pessoa, ou sala de aula”.(Ent. A: 2 – 34).

A união, a cooperação, o trabalho em equipe são valores éticos, que vêm sendo desenvolvidos com o intuito de gerar a convivência, de criar elos, de formar laços. Possibilitam, também, o convívio com os dissabores, com as derrotas e, acima de tudo, conduzem ao caminho da atuação autônoma,

solidária e ética. Aprender a conviver é, além de viver juntos, competir e cooperar intrinsecamente. (Delors, 2001)

“União da equipe no esporte, a colaboração, você conseguir atingir seus obstáculos pessoais e não só no trabalho em equipe, mas você conseguir melhorar em você sempre, você tá trabalhando numa atividade com um grupo, você tem que estar convivendo com eles”.(Ent. Prof: 1 – 11)

Para o educando, atuar em equipe conduz ao incentivo:

“... Incentivam as pessoas”.(Ent. A: 1 – 14)

Para o educador fortalece o encontro consigo e com o outro:

“Convívio com as pessoas, com os colegas até com o próprio monitor, conviver com pessoas diferentes, com as diferenças que existem mesmo, eu acho que aprender a conviver com a diferença. O respeito com o colega, conviver”.(Ent. Prof: 1 – 6)

A convivência praticada no desporto contribui para a inserção do educando no seu contexto social,

“Ensina a gente a viver...” (Ent. A: 1 – 19)

e incentiva que se estabeleçam os vínculos que influenciarão na sua formação. Cria condições sociais que ofereçam oportunidades (Hoyos, 2004) para determinadas práticas de cidadania, permitindo tais práticas que o educando aprecie a convivência como valiosa na sua formação.

“Já conseguem se prender e respeitar os colegas, respeitar que naquele momento é o momento da aula de Educação Física, a gente percebe no comportamento deles com o passar do tempo”.(Ent. Prof: 2 – 7)

Os educandos concordam:

“... aprender a respeitar os outros”.(Ent. A: 2 – 3)

“... respeitar os professores, respeitar os colegas, não brigar”.

(Ent. A: 2 – 20)

A prática desportiva contribui ainda para o desenvolvimento do respeito, como disse o educando,

“Escutar as pessoas falando, escutar o professor, escutar as atividades que ele tá falando, fazer as atividades e aprender mais que a gente tá aprendendo. Porque antes eu não respeitava ninguém, agora eu respeito todo mundo, respeito meus colegas e professores”.(Ent. A: 2 – 21)

e o educador:

“Respeito, assim, respeito a individualidade, respeito ao professor, que eu acho que tem que ser o básico, principalmente o respeito às diferenças. Porque são pessoas de lugares diferentes, então é você aprender a respeitar o que você pensa e o que o outro pensa primeiro, antes de concordar porque. Você tem que respeitar, você pode não concordar, você pode ficar com raiva de algumas situações, mas tem que respeitar, nem todo mundo vai pensar igual você”.(Ent. Prof: 2 – 8)

O respeito é um dos valores constitutivos do processo de convivência ética. Os educadores destacam que a educação em valores baliza o dia-a-dia, e a convivência⁵⁸ no projeto Guanabara:

“A primeira coisa que se pensa no planejamento da aula, pelo menos na área de Educação Física, é qual valor ou quais valores que você pretende enfatizar naquela aula. Antes inclusive que o tema, o tema vai normalmente de acordo com a estratégia que a gente está usando. Mais; a aula é direcionada pelo valor, então chega na hora da reunião é exposta a competência da semana, uma competência que deve ser trabalhada nesta semana, e a partir desta competência você vai dimensionar sua aula pra algum valor específico, direcionar ela ou dar algum tipo de ênfase na sua aula a algum valor que já é planejado previamente, a partir daí você pega o

⁵⁸ O Projeto Guanabara se preocupa com esta formação, como pudemos perceber por meio da análise documental realizada. Exploramos o documento intitulado Plano de Participação, o qual contém as regras do projeto. Este documento foi produzido com a participação dos educadores, educandos, coordenadores e familiares. Contém os combinados, que são realizados nas turmas para um melhor desenvolvimento das atividades, e as regras do projeto. O objetivo do documento é promover a conduta ética nas relações, dentro e fora do projeto.

tema que você pretende trabalhar na aula associado a esse valor e monta as práticas da aula, as atividades da aula, então, assim dentro do Projeto Guanabara as bases das aulas de Educação Física são os valores que você pretende enfatizar e a Educação Física é usada como um instrumento uma espécie de um instrumento que você vai trabalhar estes valores.”(Ent. Prof: 2 – 9)

O dia-a-dia gerenciado pela educação em valores direciona os educandos à apreciação desses valores (Hoyos, 2004), estimulando-os a construírem de forma autônoma a sua matriz pessoal de valores, que ocorre mediante a conscientização dos valores em si mesmos,

“Eles poderem raciocinar e pensar sobre o que eles fazem, suas ações, os professores não tentam só passar as informações, eles fazem os alunos trabalharem, os alunos pensarem a prática que eles estão realizando, tanto as boas quanto as ruins”.(Ent. Prof: 2 – 11)

“Ele (o aluno) se ver melhorando, assim seu desempenho nas aulas, assim eu acho que a partir daí ele começa a tomar gosto pela coisa, quando ele vê que tem um sentido, ele tem uma importância de tá ali, naquela hora, que o grupo valoriza ele, ele começa a crescer”.(Ent. Prof: 2 – 8)

contribuindo, conforme os discursos, para que a convivência (Delors, 2001; Morin, 2002) se solidifique a partir das ações que estão sendo realizadas no dia-a-dia (Cabanas, 2002; Gervilla, 1993).

“Alunos que eram muito rebeldes e que eram meio afastados do restante da turma e que agora já estão incluídos, conseguindo participar das aulas”.(Ent. Prof: 2 – 5)

Categoria 02 – Valores estéticos/ aprender a conviver

Para Patrício (1993) a estética traduz o belo, reflete sobre o objeto formal da beleza, sendo, portanto, na perspectiva estética que a beleza é pensada e fundamentada.

Esta categoria não apresentou expressão nas falas dos entrevistados do Projeto Guanabara, por mais estranho que possa nos parecer, afinal, tratamos das expressões do corpo nas aulas de Educação Física. Acreditamos que o fato desta categoria não ter sido relevada deveu-se ao foco do guia de entrevista. Os educadores e educandos não se ativeram aos valores estéticos. Pudemos verificar, entretanto, que as meninas valem-se da beleza: no período do recreio escolar, elas se maquiam, se penteiam, reproduzindo um salão de beleza.

Categoria 03 – Valores lógicos / aprender a conhecer

Os valores lógicos representam os valores do conhecimento ou da verdade, possibilitam a transformação da intuição em razão. São interligados ao aprender a conhecer (Delors, 2001),

“a si próprio, pra verificar o que ele pode melhorar, o que ele pode mudar do que ele já tinha conhecimento anterior” (Ent. Prof: 1 – 2).

por pressuporem a transcendência ao acúmulo dos conteúdos curriculares. Educar à luz dos valores lógicos é dar imaginação sociológica (Giddens, 1997) aos conhecimentos racionais e, assim, reconhecer na sociedade, nos objetos, nas pessoas o conhecimento autêntico da realidade.

“(…)pra trabalhar com os esportes eu procuro às vezes desvincular um pouco e ampliar um pouco o esporte, pra não somente aquela prática ali que a gente vê na televisão, com regras definidas, a gente faz as nossas regras (...)” (Ent. Prof: 3 – 8).

Neste sentido, o conhecimento se dá pela apropriação de saberes constituídos e pela construção coletiva de novos saberes.

3a) Conteúdos

Os PCN da Educação Física para o ensino fundamental orientam quanto à coerência entre os conteúdos a serem utilizados e a proposta a ser implantada. A planificação dos conteúdos é um dos primeiros passos na busca de solução dos problemas diários que mais nos afetam na sociedade brasileira.

Com base na orientação da lei, os educadores organizam suas atividades, de modo a dar oportunidade aos educandos de conhecer e vivenciar novos conteúdos.

“Todos os esportes e brincadeiras que eu não conhecia, diferentes”.

(Ent. A: 2 – 2).

O educador prepara os educandos e os orienta para que os conteúdos tomem forma, somem interesses e tenham razões para existir.

“A gente usa todas as matérias da Educação Física, as práticas corporais que a gente pode usar. Brincadeiras, jogos, esportes que são institucionalizados e que a gente usa de forma adaptada pras crianças, música, dança”.(Ent. Prof: 3 – 9)

A busca pelos conteúdos adequados (Couto *et al*, 2001) deve seguir alguns parâmetros e apresentar uma estreita relação com a linha teórica da ação, o que facilitará o alcance dos objetivos propostos. Deve haver, ainda, a interação dos conteúdos com as características dos alunos, bem como com as características socioculturais (Greco e Benda, 1998). Em continuação, os educandos também devem ter a oportunidade de participar na definição dos conteúdos, que lhes serão dedicados.

“A gente partindo do esporte, por exemplo: o atletismo a gente vai procurar relacionar o esporte com as características dele, a parte mais técnica, a gente vai poder relacionar com os valores. Por exemplo: a gente vai promover uma corrida de revezamento, a gente tem que trabalhar com os alunos que cada atleta na corrida de revezamento vai ser importante pra

vitória no final, isto a gente ta trabalhando o espírito de equipe. A gente procura relacionar as atividades técnicas do esporte com os valores”.

(Ent Prof: 3 – 2).

3b) Brincadeiras

Os conhecimentos e os saberes devem acolher todas as manifestações do ser humano na variedade das suas formas. A finalidade é a recepção, a recriação, a criação e a promoção da cultura, polarizando a ação educativa no educando, promovendo uma visão mais participativa da educação.

“Todas as atividades que mexam com o movimento, os esportes, ritmo, beisebol, golfe, futebol americano, brincadeiras”.(Ent. Prof: 3 – 5)

As brincadeiras são entendidas como sérias e integrantes do dia-a-dia. As brincadeiras são um momento de prazer e de diversão (Couto, 2001; Greco, 1998; Roth, 2002; Tani e Manoel, 2004), como também de preparação para o desporto.

“Muitas brincadeiras legais”.(Ent. A: 2 – 23)

“Brincadeiras novas, a gente aprende o que a gente não sabia”.

(Ent. A: 2 – 13)

A importância das brincadeiras também se faz presente nos relatos dos pais,

“(...) dá uma brincada”.(Ent. P: 1 – 2)

“Brinca também”.(Ent. P: 1 – 4)

“Brinca”.(Ent. P: 1 – 6)

como contribuição no dia-a-dia dos educandos.

“Melhorou muito a maneira dele brincar né, ele melhorou muito, conversar, até praticar esporte ele melhorou o jeito dele, tá mais animado”.

(Ent. P: 3 – 5).

Os conhecimentos adquiridos nas brincadeiras são reproduzidos no período do recreio, conforme pudemos constatar ao longo das observações realizadas.

3c) Desporto

O desporto foi destacado, tanto nas falas dos educadores quanto na dos educandos, como sendo o principal conteúdo das aulas de Educação Física. Ao longo das observações realizadas, sobretudo no projeto Guanabara I, verificamos a prática do desporto: na única quadra, no pátio, nos corredores. Os educandos acumulam-se nestes espaços com o propósito de jogarem futebol, vôlei e peteca. É o desporto plural (Bento, 2004; Gaya, 2000, 2004; Queirós, 2004 e Tani, 2004) sendo representado e fundamentado nas falas.

“Aprendo várias coisas, brincadeiras assim diferentes que eu nunca ouvi”.(Ent. A: 2 – 5)

Nesta perspectiva, a prática do desporto é marcada pela aprendizagem de novos conteúdos. É, sem sombra de dúvida, “um espaço inigualável de formação humana, por ser um domínio cultural, criado livre de finalidades existenciais ou de sobrevivência. Assume-se nele o esforço humano de procura e realização de sentidos sob a forma de vivências motoras” (Bento, 2004:72).

“A gente dá jogos coletivos, atividades rítmicas como danças, atividade de ginástica de academia. Aulas de esportes internacionais, esporte que eles não conhecem, por exemplo, futebol americano, beisebol, badminton, hóquei, tênis (...)”.(Ent. Prof: 3 – 11)

As várias vivências são marcadas pela diversidade da prática desportiva.

“E hóquei, futebol, voleibol, basquete, queimada e etc.” (Ent. A: 2 – 46)

Como tivemos a oportunidade de enfatizar ao longo do enquadramento teórico, o desporto deve estar pronto a servir os educandos, a contribuir para que sua formação seja integral (André, 2004; Bento, 2004; Garcia, 2002a; Hassenpflug, 2004; Patrício, 1997 e Tani, 2004) e que tenham condição de se constituírem enquanto pessoas humanas autônomas e participativas.

“Atividades bastante variadas, brincadeiras, os esportes, dança, a ginástica” (Ent. Prof: 3 – 6).

“Esportes coletivos, basquete, vôlei, futebol, futsal, brinquedos e brincadeiras, dança, música, ritmo, dança. Os esportes, os jogos, as brincadeiras e a dança” (Ent. Prof: 3 – 7).

Os pais também relatam acerca do desporto:

“Tá gostando mais de fazer esporte”.(Ent. P: 3 – 4)

“Joga bola, basquete, mais do que ele já gostava”.(Ent. P: 4 – 5)

De acordo com o nosso diário de campo, os educandos têm uma relação muito íntima com a prática desportiva. Verificamos a preferência deles pelas aulas de Educação Física, em contraposição às outras atividades oferecidas no Projeto. Eles se comportam melhor, participam mais ativamente, emitem opiniões e não concordam quando a programação da aula envolve assistir a um filme ou discutir algum ponto em sala de aula. Como destaca o educador:

“O esporte é um bem pra sociedade, então ele tem valor. Mas você trabalhar com os valores que já existem no esporte, já existem nos jogos, já existem nas brincadeiras, então através deles, a gente pega eles e compara com os valores dos alunos e com nossos valores e aí a gente tenta fazer um, modificar um pouco assim, trazer pra o que a gente quer, pro nosso objetivo da aula assim”.(Ent. Prof: 3 – 8)

sem implicações acerca da finalidade do desporto, mas coerentemente acerca da sua razão no dia-a-dia do Projeto Guanabara.

“Aprende a comportar bem com os amigos. Eu fico mais calmo, eu sei compreender as pessoas”.(Ent. A: 2 – 9)

A preocupação perpassa pela construção pessoal e social sem nenhum tipo de discriminação, podendo, o desporto, entre outras coisas, contribuir na formação de identidades pessoais e sociais, e possibilitar às pessoas e aos grupos sociais a canalização de tensões (Ferrando, *et al.*, 1998), beneficiando o seu bem-estar físico e emocional.

“(…) as práticas corporais (...) vão de encontro com a vontade das crianças”.(Ent. Prof: 3 – 9)

Ao olhar do educador, além do conhecimento técnico, a prática desportiva contribui na aquisição de conhecimentos que influenciarão na formação humana (André, 2004; Patrício, 1997),

“A gente faz com que eles enxerguem os valores”.(Ent. Prof: 3 – 10)

constituindo-se como fundamental na educação em valores (André, 2004; Fullat, 1989; Hoyos, 2004; Patricio, 1997; Souza, 2000; Thiebaut 2004), que se dá pelo ato desportivo, que constrói e revela o homem por dentro e por fora (Bento, 2004).

“... e eles vão vivenciar na brincadeira; de acordo com determinada situação eles vão pensar sobre estes valores e tentar colocar em prática. Acho que quando eles, em grupo, tomam uma decisão acho que estes valores se manifestam de uma forma mais real pra eles, mais forte, eles vão buscando assim, trabalhando questões do jogo de trabalhar em equipe, ver uma equipe às vezes está lá duas equipes, uma equipe tá melhor que a outra, eles já conseguem perceber muitas vezes porque que tá dando certo”.(Ent. Prof: 3 – 10)

Os educandos também compreendem que os conhecimentos advindos da prática desportiva têm uma grande importância para a sua formação humana

“Aprende a ser gentil com as pessoas, aprende a na hora de brincar prestar atenção com as pessoas”.(Ent. A: 2 – 13)

Educar em valores, hoje, é criar condições pedagógicas. É criar condições de oportunidade para que os educandos consigam reconhecer os valores, definir suas ordens de valores, modificar condutas e, acima de tudo, aprender a hierarquizar e a interpretar os valores.

“Ajuda a ser uma pessoa melhor”.(Ent. A: 2 – 14)

“Eu aprendi a ter convivência com as pessoas”.(Ent. A: 2 – 37)

Neste contexto, acreditam os educadores que o desporto seja de fato uma importante via de aquisição e promoção dos valores,

“... a gente tenta, a partir dos problemas que vão surgindo, apresentar outros valores pra eles, porque às vezes eles já conhecem e não conseguem aplicar e a gente conversa sobre os valores na medida em que vão acontecendo os problemas dentro da própria aula de Educação Física”.(Ent. Prof: 3 – 7)

pois, por este caminho, os conhecimentos acumulados relacionam-se às preferências dos educandos (Ibáñez, 1989), de forma tal que se constituam e se transformem em atitudes valorativas.

3d) Novidades

O que se aprende de novidade, assegura Clausse (1976), refletirá na formação profissional do educando, do ponto de vista organizacional. Contudo, não se formam os educandos apenas tecnicamente, como previsto pelo modelo fordista. A missão da educação (Tedesco, 2002) é permitir que o educando se forme integralmente.

“Aprende coisas novas, várias coisas diferentes”. (Ent. A: 2 – 9)

Os valores lógicos estão diretamente vinculados às novidades, à experimentação do novo. A novidade leva à experimentação e, como consequência, desperta a curiosidade; neste sentido, deve-se desenvolver o sentido de observação (Delors, 2001), a fim de propiciar a atitude experimental.

“Atividades que a gente inventa, brincadeira que a gente inventa, tem coisas que os alunos trazem pra nós”. (Ent. Prof: 3 – 11)

As novidades conduzem ao conhecer, que é a apropriação do tudo que nos cerca (Delors, 2001). A aquisição deste conhecimento vincula-se à promoção de valores que, conforme a literatura (Marques, 1998; Patrício, 2002; Santos e Andrade, 1997), deve acontecer na escola, na família e na sociedade.

“Não fica batendo na mesma tecla, ensina vários esportes pra gente, esporte que eu nunca tinha feito”. (Ent. A: 2 – 48)

A aquisição de conhecimento, sobretudo do conhecer coisas novas, é um dos objetivos traçados pela Escola Cultural (1997), que sugere o desenvolvimento da criatividade, através da experimentação.

“Por causa que a gente aprende mais coisa que a gente não sabia antes”.(Ent. A: 1 – 49)

As novidades estimulam a criatividade e constituem um corpus de conhecimento infundável.

“Ensina a gente aprender as coisas que a gente não sabe e quanto mais a gente aprender vai ser melhor”.(Ent. A: 1 – 21)

O estreitamento contínuo, entre o saber novo e o saber constituído, instiga os alunos a estabelecerem uma relação entre os conteúdos desenvolvidos nas aulas do Projeto Guanabara

“As aulas de Educação Física sempre traz uma coisa diferente pro Projeto”.(Ent. A: 1 – 37)

e os conteúdos desenvolvidos na escola:

“Tem atividades que na escola a gente não pratica”.(Ent. A: 1 – 32)

As aulas de Educação Física escolar, atualmente no Brasil, passam por um processo de controvérsias ideológicas, integrando, ao contexto da crise da educação, uma crise (Desmet e Pourtois, 1999) de sentido e de complexidade. Integra-se à crise por tratar a cultura corporal do movimento, sem que haja uma estreita reflexão acerca do que esta representa no seio da sociedade, bem como do fenômeno social que o desporto representa.

Partindo do exposto, o desporto vem perdendo sua “legitimação como um fenômeno sociocultural” (Tani e Manoel, 2004:128) no ambiente escolar.

Em face deste movimento, que entendemos ser momentâneo, os educandos sentem a necessidade da prática desportiva. Atualmente, no Brasil, a escola representa uma das últimas oportunidades de a criança adquirir o conhecimento sistematizado do desporto.

O óbvio que podemos constatar é que os educandos querem praticar o desporto e isto lhes está sendo negado, tanto que atentam às diferenças que existem entre as aulas do Projeto Guanabara e as da escola.

“Porque tem vários esportes diferentes”.(Ent. A: 1 – 3)

“Aprender a ter mais flexibilidade, aprende tipos de esportes diferentes”.(Ent. A: 2 – 10)

Outro aspecto relacionado pelos entrevistados diz respeito às brincadeiras, as quais também representam uma referência para a aquisição de novos conhecimentos:

“Umás brincadeiras assim que eu nunca ouvi”.(Ent. A: 2 – 36)

“Brincadeira que a gente nem sabe”.(Ent. A: 2 – 39)

Estes conhecimentos fazem com que a cultura (Sebastião, 2001) componha o ambiente educativo de forma tal a permitir que o saber constituído, previsto no princípio da heterodeterminação, ceda espaço à constituição de novos saberes, à criatividade e à troca, visto que a aprendizagem (Cabanas, 2002) se processa pela busca e pela troca.

“Porque eu aprendi, eu passo pras minhas amigas, eu ensino, o que eu não sei elas me ensinam”.(Ent. A: 2 – 26)

Na perspectiva dos pais entrevistados, as novidades são fundamentais na formação dos seus filhos, pois eles se apropriam delas e as reproduzem em casa,

“E ele brinca com os meninos tentando ensinar aquilo que ele aprendeu. Aí eu vi que alguma coisa estava acontecendo com ele de novidade”.

(Ent. P: 4 – 3)

tanto nas brincadeiras individuais, quanto com os colegas:

(...) e eles começaram a brincar lá no quintal com os outros colegas”.

(Ent. P: 4 – 3).

3e) Para casa

O *para casa*⁵⁹ é constituído pelos saberes escolares (Reboul, 2000), que servem de bússola para a vida toda. A intenção da escola é fortalecer o que foi aprendido, prolongando para a família. Se não fosse por esta via, estes conteúdos não poderiam ser experimentados em outro ambiente, senão na escola.

Há na sociedade acadêmica brasileira uma ampla discussão acerca do *para casa*: até que ponto ele de fato prolonga os conhecimentos da escola, até que ponto o tempo livre da criança tem que ser ocupado por esta tarefa. Em contraposição, para outra corrente, o *para casa* contribui significativamente para a aquisição do hábito de estudar diariamente.

Ressaltamos aqui o *para casa*, em função de o mesmo ter sido mencionado por vinte e dois educandos entrevistados, em um universo de quarenta e oito educandos. Entendemos, pois, ser de grande importância para eles o valor do conhecimento, associado a este fazer.

“Eu leio, eu estudo, eu sento faço o para casa”.(Ent. A: 3 – 3)

Aprender a conhecer (Delors, 2001) transcende o acúmulo dos conhecimentos traçados pela escola e possibilita à pessoa humana a expansão e o aprofundamento de toda a bagagem adquirida.

“Faço meus deveres de casa, da escola”.(Ent. A: 3 – 2)

No entendimento dos educandos o *para casa* é um momento de ocupação do tempo livre, não de expansão da bagagem adquirida.

“Fico lendo livros, estudando”.(Ent. A: 3 – 43)

Na visão dos pais representa-se da mesma maneira:

“Ele estuda, logo em seguida ele faz os para casa”.(Ent. P: 1 – 2)

⁵⁹ O *‘para casa’* é uma expressão utilizada na região metropolitana de Belo Horizonte. Trata das lições que são levadas da escola, para serem realizadas em casa.

O *para casa* não foi contextualizado enquanto competência desenvolvida pelo Projeto Guanabara, mas sim como forma de ocupação do tempo livre em casa. Neste contexto, sua relevância se dá por estar relacionado à obtenção de conhecimento. A definição do *para casa* é heterodeterminada e o seu não cumprimento sujeita o educando a punições na escola.

3f) Participação

A participação se revela categorizada nos valores lógicos, por indicar caminhos na condução do ato educativo e por respeitar a experiência trazida pelo educando. Refere-se à iniciação crítica das atividades (Mosquera e Sánchez, 2000) ou ao princípio da autodeterminação (Patrício, 1997).

“Nossas atividades são planejadas junto com os próprios alunos... Foi falado pelos próprios alunos quais atividades que eles queriam trabalhar, a gente sentou explicou pra eles, eles deram sugestões, opiniões.” (Ent. Prof: 3 – 1)

No Programa Educação pelo Esporte (Hassenpflug, 2004), a participação é um dos princípios de gestão, pois se entende que ela confere ao educando a autonomia, a ética e a disciplina, possibilitando a sua integração na sociedade como pessoa capaz de escolher e decidir (Delors, 2001; Patrício, 1993). As decisões e as escolhas, consubstanciam-se na aquisição de novos valores.

“... a gente utiliza todo o início de projeto, a gente faz uma aula, onde eles citam as atividades que eles querem e a gente traz atividades novas pra eles. Como o badminton, por exemplo, foi visto pouco no projeto, a gente traz atividades novas e eles escolhem também, tem uma votação(...)”.(Ent. Prof: 3 – 1)

A tomada individual da consciência e, em seguida, a tomada da coletivização se dá em grande medida pela oportunidade gerada a partir da participação, quer seja no ambiente formal de ensino, quer seja na sociedade. A educação na Escola Cultural prevê esse espaço. Respeita as características individuais e coletivas.

Os alunos do Projeto Guanabara, em sua maioria, são oriundos das Escolas Municipais, que têm como modelo pedagógico a Escola Plural⁶⁰ (Arroyo, 1994). Entretanto, as dificuldades geradas na implantação do modelo e sua sistematização não permitiram que a participação dos educandos se efetivasse e produzisse os projetos inicialmente planejados.

Sendo assim, notamos uma forte dificuldade nos educandos do Projeto Guanabara, nas suas falas, nas suas intervenções e nas suas opiniões.

Neste sentido, a importância dedicada à participação se dá apenas no discurso dos educadores. Os educandos não reconhecem sua importância no processo educativo.

Acreditam os educadores que a expressão individual amplia as possibilidades humanas de manifestação [Severino; Martins; Zaluar *et al.* (Org.), 1992], afinal, os educandos não podem ser reduzidos a modelos abstratamente concebidos.

Categoria 04 – Valores vitais / aprender a conviver e ser

Os valores vitais, conforme Patrício (1997), representam a estreita relação entre o princípio, a conduta e a necessidade de sobrevivência, sendo exatamente este o ponto-chave na nossa discussão.

Abordar os valores vitais no Projeto Guanabara, remete-nos a ressaltar alguns traços da sua população-alvo, a qual, a partir da descrição realizada (Geertz, 1989), traduziu com clareza como vivem as crianças e os adolescentes envolvidos, apontando a sua condição socioeconômica marcada pelo traço da pobreza.

⁶⁰ A Escola Plural (Arroyo, 1994), é um modelo pedagógico implantado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Seu objetivo maior era a constituição de uma escola mais participativa. A idéia inicial era a atuação por meio de projetos interdisciplinares, constituídos a partir da necessidade e anseios dos alunos. O modelo foi imposto nas escolas, sem que os educadores e pessoal não docente estivesse preparado, conduzindo o modelo ao fracasso. As escolas até os dias de hoje atuam diante desta perspectiva, entretanto não existem projetos ou interação entre as várias disciplinas. O que restou da idéia inicial é a não retenção dos educandos nas séries.

4a) Lanche

Quando tratamos do lanche, a muitos pode causar estranheza tal destaque, mas esta é a nossa sociedade atual. O lanche é um valor prioritário.

“Como muito no recreio”.(Ent. A: 3 – 21)

Perguntávamos às crianças e adolescentes do Projeto Guanabara o que faziam durante o seu tempo livre na escola, ou seja, durante o intervalo das aulas. Para nossa surpresa, a grande maioria nos respondeu que inicialmente lanchavam para depois dedicarem-se a outros afazeres.

“A gente lancha”.(Ent. A: 3 – 3)

Como já mencionado, os alunos do Projeto Guanabara sobrevivem com muita dificuldade financeira. Em sua maioria são oriundos de famílias que sequer têm qualquer tipo de renda mensal.

Conforme Couto *et al.* (2003), “uma grande parte das famílias (49,7%) é sustentada por apenas uma pessoa, sendo que 63% dessas recebem uma renda de até três salários mínimos, nos valores atuais (R\$240,00)”.⁶¹

Este dado traduz o interesse das crianças, em especial, pelo lanche: muitas vezes este será o seu prato do dia, ou seja, sua única refeição. Desse modo, quando lhes perguntamos o que faziam durante o tempo de recreio, disseram:

“Merendando”.(Ent. A: 3 – 6)

“Lancho”.(Ent. A: 3 – 7)

Como disse Patrício (1993) tudo que seja ação humana deve ser considerada na educação. Paralelamente, vemos a necessidade vital destas crianças. Elas se preocupam com a sua sobrevivência, precisam se alimentar para que, a partir daí, consigam brincar, correr, jogar bola, enfim, se divertir.

O lanche no Projeto Guanabara é rico em calorias, propositadamente, mas acompanhado pela equipe da saúde, visto ser necessário aliar qualidade à

⁶¹ Aproximadamente 70 Euros (novembro de 2004).

quantidade. Como se sabe, muitas crianças se alimentam na hora do recreio e não comem mais.

“Tem um tempo livre pro cê lanchar, aqui você lancha”.(Ent. A: 3 – 14)

Com base nesta frase podemos seguir vários caminhos: o da necessidade vital, o do prazer que o lanche confere, o do gosto pelo alimento e, até mesmo, o da gula, mas para o Projeto Guanabara o lanche é um princípio sustentador, este é o caminho.

O Projeto se estrutura nas ações dos saberes das várias áreas acadêmicas, contudo, o lanche faz parte do seu planejamento. Não há um dia sem lanche, não há uma excursão sem lanche, não há uma festa sem lanche, e todos eles completamente gratuitos.

“Eu lancho e depois eu brinco”.(Ent. A: 3 – 6),

disse uma menina de apenas treze anos. Primeiro, ela precisa fortalecer o seu organismo, dar-lhe condição de funcionamento, para depois colocá-lo para trabalhar.

Em uma de nossas visitas às aulas do Projeto Guanabara, percebemos uma criança isolada: ela estava sentada e cabisbaixa. Aproximamo-nos, e o relato foi que sentia muita dor de cabeça e estava desanimada. Questionamo-la acerca de sua saúde, ela afirmou que estava bem, não estava gripada, só sentia dor de cabeça. A única coisa que tinha era muita fome, pois já passava das oito horas da manhã e a última refeição dela havia sido no dia anterior, no horário da merenda escolar, ou seja, havia aproximadamente dezessete horas. Somos confrontados com situações desse tipo diariamente; muitas vezes podemos auxiliar, outras não. Esta é uma situação brasileira.

Vislumbramos a formação humana, o conteúdo letrado, utilizamos vários portadores de texto, mas a questão social, chamada fome, é mais forte e primordial a todos os elementos mencionados.

Como fazer funcionar uma máquina sem que ela tenha combustível? Muitas vezes direcionamos o nosso olhar a questionamentos como: Será que realmente há indisciplina? Falta de interesse? Ou os alunos estão com fome?

Para Patrício (1993) em cada pessoa humana há um potencial individual que se atualiza com a educação. Este potencial deve ser desenvolvido. Para tanto, oportunidades precisam ser oferecidas a fim de que os alunos possam seguir o seu ideal, ir em busca de transformações sociopolíticas que influenciarão o seu bem-estar e constituirão o seu projeto de vida.

Desta forma, os valores vitais, neste caso o lanche, são aspectos-chave no entendimento de todo o processo educativo do Projeto Guanabara. Não basta que os valores éticos sejam promovidos, é fundamental que a condição de sobrevivência esteja sob controle.

Categoria 05 – Valores práticos / aprender a fazer

5a) Protagonismo

Os processos de conscientização, que devem ser desenvolvidos na sociedade, englobam a educação realista e possível, as distintas realidades (Mosquera, 2000) e devem focar a sociedade de maneira mais ampla. Diante disso, os vários olhares ao aprendizado e ao fazer tornam-se marcantes na transmissão da cultura.

Este fazer revela o protagonismo que se trata de uma ação contrária à valorização exagerada do eu (Lipovetsky, 1983) ou ao individualismo (Tedesco, 2002), pois possibilita que as pessoas troquem e transmitam os seus saberes, influenciando outras pessoas.

“Já ensinei na minha escola, as vezes quando a gente tem aulas de educação física, as vezes eu dou opinião sobre jogos que tem, várias outras coisas”.(Ent. A: 3 – 1)

O aprender a fazer “alia uma formação técnica de qualidade a competências de gestão cada vez mais requeridas para o desempenho de qualquer atividade, como aptidão para trabalhar e decidir em grupo, para gerir e resolver conflitos, e para expressar-se com clareza, além de iniciativa, criatividade e autonomia para pensar e agir” (Hassenpflug, 2004).

“Já ensinei as diferenças, que a todo mundo é igual, que a gente não deve ter preconceitos com os outros”.(Ent. A: 3 – 14)

A relação que se estabelece, a partir da criatividade, tende a levar o educando a expor a novidade aprendida, bem como a ensinar a outras pessoas do ambiente familiar, comunitário:

“Pras primas e colegas”.(Ent. A: 3 – 12)

E no ambiente escolar:

“Eu ensinei algumas brincadeiras que eu aprendi aqui na aula de Educação Física”.(Ent. A: 3 – 2)

Não bastam aos educandos protagonizarem em suas comunidades ou escolas apenas os saberes técnicos, mas acima de tudo cabe a eles transcender (Boff, 2000) esses conhecimentos e serem autores de condutas valorativas em seu entorno.

“Aprendi a ser, e já ensinei, num tratar com violência, não usar drogas, fazer esportes”.(Ent. A: 3 – 17)

Os educandos, na verdade, conseguem transcender o conceito do rompimento das barreiras do ensino. A magnitude da relação do trabalho é superada pelos saberes diários, motivando-os a interagir com os saberes e a contribuir na formação de outras pessoas:

“Eu passei pras pessoas que eu ensinei, pra ver se elas ia aprender e passar pra outras pessoas também”.(Ent. A: 3 – 31)

A necessidade de ensinar o que foi aprendido marca a constituição de novos saberes na formação da pessoa.

“O professor tá fazendo o aluno crescer e crescer é refletir, crescer é você ter o conhecimento, mas você conseguir raciocinar em cima daquele conhecimento. Eu não vou só ensinar o menino a passar uma bola fazer uma tática de jogo se ele não conseguir entender como é que o jogo funciona, quando ele vai usar aquela tática e porque, porque se o

professor não tiver lá o aluno não vai conseguir fazer, acho que é isso, o aluno tem que aprender a ser independente”.(Ent. Prof: 2 – 10)

Conforme percebemos, a prática do fazer é simples em meio às crianças; para elas, vale mais o que se aprende e não como se ensina (Savater, 1997); sua intenção é em grande medida disseminar o que estão aprendendo.

O papel da educação não é se fechar no ambiente escolar e promover a simples encenação de conteúdos, mas sim possibilitar que esses conteúdos sejam vividos e revividos. A literatura (Castaño & Moyano, 1994 e Savater, 1997) demonstra que a educação é um ato humanizador, um processo de transmissão de cultura passada pelas pessoas, o que facilita a socialização. Sob este olhar, o que fazem os educandos do Projeto Guanabara, quando ensinam aquilo que aprenderam, é também parte da educação.

Os educandos ensinam porque estão sendo preparados para tal, o que revela a magnitude da pessoa humana (Souza, 2000) que, apesar de ter desígnios e desejos próprios, supera as barreiras do individualismo e se coloca perante a promoção social.

O valor prático, centrado neste contexto do protagonismo, envolve em sua magnitude a disseminação de conhecimento, que tem como consequência a influência na comunidade. A sobredeterminação (Patrício, 1997) é o princípio que preside a esta ação, pois, além da escola e do projeto, o conhecimento adquirido é levado ao ambiente social, gerando uma simbiose entre estes setores.

Categoria 06 – Valores hedonísticos – Aprender a ser

Os valores hedonísticos são aqueles que estão diretamente ligados ao prazer, numa estreita relação com a educação, porque não há aprendizagem sem prazer, como também não há ensino sem prazer (Patrício, 1993).

O aprender a ser deve estar aliado ao prazer, numa visão transcendente aos limites do eu, do individualismo e, conforme a filosofia epicurista, baseada no lúdico, na diversão, no gosto, nas vontades, enfim em todos os elementos que fortaleçam e contribuam para que as ações diárias se tornem mais prazerosas

ao serem realizadas. Estes princípios certamente virão ao encontro do fortalecimento da auto-estima e da autonomia, contribuindo significativamente na formação das pessoas.

Ao tratarmos desta categoria, identificamos várias passagens ao longo das entrevistas e das observações diretamente vinculadas ao hedonismo. Educandos, educadores e pais mencionaram a diversão, o brincar, o descansar como elementos propiciadores de prazer no seu dia-a-dia, seja durante as atividades do projeto e da escola, seja durante o tempo livre.

6a) Prazer

A aprendizagem baseada na educação em valores confere à pessoa humana (Fullat, 1989) sua inserção plena na sociedade, respeitando seus direitos e seus deveres.

“Gosto muito das aulas, são interessantes e coisas que eu não sabia eu aprendi aqui.” (Ent. A: 1 – 10)

Desse modo, conduz a modelos comparativos pelos educandos ao

“Ah! Eu gosto, porque coisa que eu aprendo aqui eu não tinha oportunidade de aprender lá fora.” (Ent. A: 1 – 11)

possibilitar a sua interação com os educadores, na tentativa de ensiná-los (Ibáñez, 1989) por meio do conhecimento das suas preferências.

“Otimismo. Porque a gente quer assim, as crianças às vezes gostam da atividade e querem que ela dê certo; junto com os monitores a gente faz o planejamento da aula e a gente fica otimista pra dar certa a aula, e a gente trabalha isto com eles, senta conversa. O que é que a gente pode tá fazendo pra esta aula dar certo.” (Ent. Prof: 2 – 1)

Neste contexto, disse Garcia (2002), em conferência proferida aos educadores do Projeto Guanabara: “Devemos dar às crianças o que elas necessitam, porém do jeito que elas mais gostam”. Esta visão de Garcia vem ao encontro do prazer durante as aulas de Educação Física; os conteúdos não devem ser

omitidos, mas acima de tudo os educandos devem estar envolvidos, ansiosos e motivados no que estão fazendo.

6b) Brincar

As brincadeiras representam a complexidade do real e do ideal, do concreto e do abstrato nas relações sociais (Teves, 2001). Apresentam-se parceiras dos educandos na ocupação do seu tempo livre, seja em casa, seja na escola.

“Brinco, faço muita bagunça, brinco de vôlei, pular corda, qualquer coisa eu brinco”.(Ent. A: 3 – 21)

A representação imaginária do dia-a-dia nas brincadeiras possibilita a constituição de laços sociais. O ambiente escolar é um dos poucos espaços disponíveis, nos dias de hoje, para a efetivação destas relações.

“Eu brinco com meus amigos”.(Ent. A: 3 – 43)

As relações sociais se dão pelo prazer de brincar, pela possibilidade de escolha, pela constituição da autonomia. Através das brincadeiras, ocorre a promoção da autoridade e da liberdade (Cabanas, 2002), antinomias que incentivam o educando (CRSE, 1988) ao desenvolvimento da sua autodeterminação.

“Jogo futebol com meus amigos, faço várias brincadeiras”.(Ent. A: 3 – 9)

O desenvolvimento da autodeterminação, na perspectiva da Escola Cultural (1997), depende da definição do conteúdo, neste caso, do tipo de brincadeira que será desenvolvida.

“Brinco com os meninos de pique pega, senão jogo bola na quadra”.
(Ent. A: 3 – 39)

Além da determinação das atividades, durante as brincadeiras os educandos têm a oportunidade de exercitar os princípios de gestão pessoal (Hassenpflug, 2004), por meio das competências de autogestão, cogestão e heterogestão

que são desenvolvidas. Neste contexto, a resolução dos conflitos também é mediada pelo grupo.

“Eu brinco com os meninos, brinco de futebol, brinco de pega pega”.

(Ent. A: 3 – 15)

“Brinco de alguma coisa com as minhas colegas” (Ent. A: 3 – 4).

Conforme nosso diário de campo, os educandos brincam durante o recreio de várias atividades: jogam bola, jogam *tazo*, correm, brincam de pique, promovem torneios relâmpagos, enfim, o prazer de brincar está estampado no grupo observado.

6c) Andar

Como tivemos oportunidade de destacar no enquadramento teórico, uma dimensão da pessoa humana é a sua cidadania (Pinsky, 2003), é o seu conhecimento enquanto sujeito daquele ambiente.

Sentimos que assim o fazem os educandos quando se dedicam a ocupar o seu tempo livre andando. Acreditamos que eles estejam apropriando-se daquele espaço, reconhecendo-o como seu e, acima de tudo, adaptando-se a ele.

Principalmente no Projeto Guanabara I, que funciona na Escola Municipal Maria Mourici Granieri, os educandos andam muito durante o recreio. Muitos o fazem porque estão passeando pela escola, sendo identificado também como um momento propício à paquera. Outros o fazem porque não gostam de bola, ou não querem brincar. Já no Campus, os educandos não têm este hábito, eles conversam, brincam ou jogam bola, mas têm disponíveis quatro quadras e um espaço gramado bastante amplo.

“Fico andando na quadra e aqui no projeto”.(Ent. A: 3 – 10)

Os educandos se sentem bem andando pela escola, às vezes correm, mexem com os colegas ou se reúnem em pequenos grupos de caminhada.

“As vezes fico andando pela escola”.(Ent. A: 3 – 48)

O prazer deve ser revelado nos atos, nos gestos e nas ações da pessoa humana, a fim de que ela se constitua eticamente e assim se torne autônoma e livre, pois tudo vale (Gervilla, 1993) e os valores são inesgotáveis.

“Fico andando pela escola”.(Ent. A: 3 – 40)

6d) Conversar ⁶²

A pluralidade da pessoa humana revela a distinção entre os valores, os quais podem ser divergentes e até contraditórios (Ibáñez, 1989), conduzindo a pessoa a diferentes caminhos. No caso dos entrevistados, o caminho encontrado para lidar com esta distinção valorativa se dá por meio das conversas, possibilitando o convívio social, numa visão transubjetiva (Hessen, 1967) da pessoa humana.

“Eu fico conversando com as minhas colegas que não são da minha sala”.(Ent. A: 3 – 5)

Como todo bom mineiro, os educandos gostam muito de conversar, em qualquer momento, mesmo que não seja o mais adequado.

As conversas propiciam um momento de encontro, de troca de saberes e acima de tudo de convivência. São durante as conversas que as amizades se iniciam e que as competências são fortalecidas.

“Brinco, converso, conto piada”.(Ent. A: 3 – 20)

Ao longo das entrevistas quando interrogados acerca do que faziam durante o seu tempo livre na escola e no projeto Guanabara, grande parte relatou que fica conversando:

Eu converso com as meninas.”(Ent. A: 3 – 16)

⁶² A referência a este tópico se deu apenas pelos entrevistados do sexo feminino. Ao longo das observações tal fato mereceu destaque, visto que os grupos de conversa, em sua maioria, também era formado apenas por meninas.

Um encontro consigo e com o outro (Delors, 2001) ou um espaço de convivência (Cabanas, 2002) define a conversa como um momento que contribui para que as pessoas adquiram informações (Fernandes, 2000) e, neste contexto, tomem conhecimento da sua identidade e da sua relação com os outros (Morin, 2002).

Este espaço de convivência é prazeroso e possibilita a interação e a socialização das pessoas, por intermédio das discussões acerca dos problemas e das possíveis soluções.

“Fico com minhas colegas conversando sobre nós, sobre o PG”

(Ent. A: 3 – 25).

Nosso diário de campo constatou o que dizem os educandos entrevistados: de fato, eles se ocupam de longas conversas, que nos pareceram ser muito prazerosas, pois riam muito e se divertiam nestes momentos de bate-papo.

“Converso, fico conversando”.(Ent. A: 3 – 20)

Categoria 07 – Valores religiosos – Aprender a conhecer

A valores religiosos designamos a ligação com o sagrado, com Deus. Tratam da relação com o supremo, o inacessível concretamente. Estes valores puderam ser representados ao longo do enquadramento teórico (Hessen e Patrício).

Esta categoria não apresentou expressão nas falas dos entrevistados do Projeto Guanabara.

2.2 Interpretação das observações

Referimos-nos anteriormente às observações no conjunto da interpretação das entrevistas. Neste momento, apresentaremos as observações individualmente. Não dispomos de falas, mas de anotações pessoais no chamado diário de campo ou discurso social (Cliford, 1989).

As observações no Projeto Guanabara Campus ocorreram durante o período de recreio do projeto. Os alunos não têm contato com outras crianças durante este período, não havendo interferências nas suas atividades, enquanto no Projeto Guanabara I o recreio acontece simultaneamente com as aulas da escola e os alunos são identificados pelo uniforme.

Nossa observação se focalizou no objetivo do estudo: buscamos identificar a presença ou não dos conteúdos das aulas de Educação Física do Projeto Guanabara, no tempo livre das crianças e dos adolescentes, tecendo uma relação com as categorias reveladas.

O material recolhido ao longo das observações será organizado por projeto.

2.2.1 Projeto Guanabara I

Para todas as observações realizadas, no início do recreio predomina a categoria que trata dos valores vitais: em primeiro lugar, os educandos merendam.

Obs1⁶³ - Estiveram presentes as categorias dos valores éticos — Re-encontro, pois os educandos estavam retornando das férias — e dos valores hedonísticos, através das brincadeiras de pegador.

Obs2 - Esteve presente somente a categoria dos valores vitais, visto que o recreio foi totalmente ocupado para a apresentação da nova direção da escola.

Obs3 – Dia chuvoso, os educandos sem espaço físico suficiente. Esteve presente a categoria dos valores lógicos, por meio da prática do futebol na quadra.

Obs4 - Estiveram presentes as categorias dos valores lógicos, por meio da prática do futebol na quadra, e dos valores hedonísticos, através das brincadeiras de pular elástico.

Obs5 - Estiveram presentes as categorias dos valores lógicos, por meio da prática do futebol na quadra, e dos valores hedonísticos, através das brincadeiras de pular elástico. Esteve presente, ainda, a categoria dos valores

⁶³ Critério de composição: A cada observação - Obs e o número de referência.

estéticos, os quais não se destacaram ao longo dos discursos. Um grupo de meninas dedicou todo o período do recreio a cuidar da beleza: maquiaram-se, passaram batom e esmalte.

Obs6 - Esteve presente a categoria dos valores hedonísticos. Era véspera de carnaval: os educandos divertiram-se ao som de músicas carnavalescas. Vale ressaltar que o mesmo grupo encontrava-se na quadra, jogando futebol (categoria dos valores lógicos – Desporto).

Obs7 - Esteve presente a categoria dos valores hedonísticos (conversar, andar, brincar); esteve presente também a categoria dos valores lógicos (Desporto – futebol e vôlei).

Obs8 - Esteve presente a categoria dos valores hedonísticos (conversar, andar, prazer). Neste dia a quadra não pode ser utilizada, pois estava sendo pintada. Diante disso, os educandos não puderam jogar o habitual futebol.

Obs9 - Estiveram presentes a categoria dos valores hedonísticos (conversar), e a categoria dos valores lógicos (Desporto – futebol; brincadeira – calabouço).

Obs10 - Estiveram presentes a categoria dos valores hedonísticos (brincar), e a categoria dos valores lógicos (Desporto – futebol; conteúdos – leitura de gibi).

Obs11 - Estiveram presentes a categoria dos valores hedonísticos (andar, conversar e prazer - dança), e a categoria dos valores lógicos (Desporto – futebol).

Obs12 - Dia de chuva, pouco espaço disponível para o recreio. Esteve presente a categoria dos valores lógicos (Desporto – futebol), entretanto, com mais confusão que o habitual, pois foi maior o número de interessados em jogar; e também a categoria dos valores hedonísticos (conversar).

Obs13 - Não evidenciamos a presença de nenhuma categoria, visto que a escola reuniu todas as turmas (escola e projeto Guanabara) para que fosse realizado o ensaio para a festa junina. Diante disso, o recreio foi tomado por uma grande confusão.

Obs14 – Novamente, as turmas foram reunidas para o ensaio da quadrilha. Entretanto, hoje, os educandos esboçaram sorrisos e se mantiveram mais organizados. Pudemos perceber que a categoria dos valores hedonísticos (prazer) esteve presente, no sentido de que as coisas foram acontecendo

conforme o planejado. Percebemos também que a convivência – categoria dos valores éticos — esteve mais presente.

Obs15 - Estiveram presentes a categoria dos valores hedonísticos (brincar, conversar e andar) e a categoria dos valores lógicos (Desporto – futebol). Pouco tempo do recreio foi dedicado ao ensaio da festa junina.

Obs16 - Estiveram presentes a categoria dos valores hedonísticos (brincar, conversar e andar) e a categoria dos valores lógicos (Desporto – futebol). Pouco tempo do recreio foi dedicado ao ensaio da festa junina. Notamos que muitos grupinhos dedicavam-se a brincar de jogar *Tazo* (uma brincadeira de cartas).

Obs17 - Os alunos foram novamente reunidos para outro ensaio da festa junina. Entretanto, o grupo do futebol conseguiu escapar e foram para o seu habitual jogo na quadra, neste sentido esteve presente a categoria dos valores lógicos (Desporto – futebol).

Obs18 - Estiveram presentes a categoria dos valores lógicos (Desporto – futebol, e vôlei cooperativo) e a categoria dos valores práticos (protagonismo).

Obs19 - Esteve presente a categoria dos valores hedonísticos (prazer). Interessante este destaque, visto que, neste dia, foi realizado o ensaio geral para a festa junina, mas os educandos estavam organizados e bastante felizes com a atividade que estavam realizando.

2.2.2 Projeto Guanabara Campus

Como acontece no Projeto Guanabara I, para todas as observações realizadas, no início do recreio predomina a categoria que trata dos valores vitais: em primeiro lugar, os educandos merendam.

Obs1 - Esteve presente a categoria dos valores hedonísticos, através das brincadeiras de pegador, das conversas em pequenos grupos e da dança.

Obs2 - Estiveram presentes a categoria dos valores lógicos, por meio da prática do futebol na quadra, e dos valores hedonísticos, através das conversas em grupos.

Obs3 - Esteve presente a categoria dos valores éticos, por meio da organização do grupo para realização da limpeza do ginásio, que eles sujaram promovendo guerra de casca de fruta.

Obs4 - Estiveram presentes a categoria dos valores lógicos, por meio do futebol, a categoria dos valores hedonísticos e a categoria dos valores práticos, pois os educandos dedicaram-se a ensinar a brincadeira que seria realizada.

Obs5 - Esteve presente a categoria dos valores hedonísticos, pois foi véspera de carnaval; os educandos divertiram-se ao som de músicas carnavalescas.

Obs6 - Esteve presente a categoria dos valores lógicos (brincadeira).

Obs7 - Esteve presente a categoria dos valores lógicos (brincadeira – “Sete pecados”).

Obs8 - Estiveram presentes a categoria dos valores hedonísticos (conversar) e a categoria dos valores lógicos (Desporto – vôlei e futebol).

Obs9 - Estiveram presentes a categoria dos valores hedonísticos (conversar); e a categoria dos valores lógicos (Desporto – futebol e basquete; brincadeira – corre cutia).

Obs10 - Esteve presente a categoria dos valores lógicos (Desporto – futebol e basquete). É importante destacar que os educandos tentaram desenvolver uma brincadeira, chamada “Território”; entretanto, eles não conseguiram se organizar ao longo do tempo previsto para o recreio.

Obs11 - Estiveram presentes a categoria dos valores lógicos (Desporto – xadrez humano; brincadeira de roda), e a categoria dos valores hedonísticos (conversar).

Obs12 - Esteve presente a categoria dos valores éticos e vitais: era dia de comemoração da Páscoa, sendo realizado um lanche coletivo com a contribuição dos alunos.

Obs13 - Estiveram presentes a categoria dos valores lógicos (Desporto – futebol e vôlei; brincadeiras – pegador de ajuda) e a categoria dos valores hedonísticos (conversar).

Obs14- Estiveram presentes a categoria dos valores lógicos (Desporto – futebol; brincadeiras – pegador simples) e a categoria dos valores hedonísticos (conversar).

Obs15 - Estiveram presentes a categoria dos valores lógicos (Desporto – futebol; brincadeiras – pegador simples) e a categoria dos valores hedonísticos (conversar).

Obs16- Neste dia estava muito frio. Os educandos ficaram no ginásio, sem muito interesse em realizar atividades. Notamos apenas a presença da categoria dos valores hedonísticos (conversar).

Obs17- Esteve presente a categoria dos valores lógicos (Desporto – futebol e peteca; brincadeiras – pegador e roda com cantigas populares).

Obs18 - Esteve presente a categoria dos valores lógicos (Desporto – futebol; e brincadeiras – pela primeira vez os alunos pediram corda e brincaram durante todo o recreio, pularam juntos, passaram pela corda, fizeram cabo de guerra e corrente).

Obs19 - Estiveram presentes a categoria dos valores lógicos (Desporto – futebol) e a categoria dos valores hedonísticos (conversar).

2.3 Reflexões acerca das entrevistas e das observações: uma leitura do desporto

Depois de realizadas as interpretações, tanto dos discursos quanto das práticas, acreditamos que, neste momento, dispomos de condições para tecer algumas leituras de síntese sobre o que foi interpretado. Se cruzarmos alguns dados perceberemos pontos convergentes e divergentes entre os discursos e as práticas.

O discurso dos educadores de maneira global nos fornece informações relevantes acerca do desporto e de sua importância na formação das crianças e dos adolescentes.

De acordo com o discurso dos educadores, a prática desportiva tem sempre como objetivo a contribuição na formação integral da pessoa humana. Eles destacam que o desporto contribui nas relações e nas condutas éticas, constitui laços de amizade e incentiva o respeito.

Não evidenciamos a preocupação com a aprendizagem tecnicista do desporto. Os educadores estão preocupados em ultrapassar o limite técnico, em oferecer oportunidades e contribuir na alteração de conduta dos seus educandos.

Percebemos ainda, na fala dos educadores, que eles atuam de acordo com o estipulado pela literatura utilizada neste estudo (Bento, 2004; Couto *et al.*, 2003; Garcia *et al.*, 2004; Gaya, 2000; Gebara, 2000; Greco e Benda, 1998; Marques, 2004; Queirós, 2004; Tani, 2000; Tubino 2000), visto que têm o desporto como base de conteúdo nas aulas de Educação Física.

Os educadores vão mais além, acreditando que, pela via do desporto, os educandos ficam mais felizes, têm mais prazer em participar das atividades e iniciam o seu processo de construção da autonomia e da liberdade.

Os educandos são unânimes em seus discursos: seus gostos e preferências concentram-se no desporto, nas brincadeiras, na alegria e no prazer de estarem praticando uma atividade física. Quando interrogados se gostam das aulas de Educação Física, todos responderam que sim, sem dúvida na resposta.

De fato, o desporto é destacado pelos educandos na prática em si. Gostam de jogar futebol, vôlei, basquete etc. Mencionam também o prazer que têm quando aprendem modalidades novas, como destacam o rúgbi, badminton, futebol americano etc. Entretanto, a modalidade que mais se destacou foi o tênis⁶⁴ que, mesmo em quadra adaptada, os educandos tiveram imenso prazer em praticar.

Estão também com o olhar atento às contribuições do desporto para a sua formação humana. Neste sentido, acreditam que o desporto contribui no seu dia-a-dia, pois, a partir das relações que são impostas na quadra, como o respeito às regras, ao colega de equipe ou adversário, eles conseguem transpor esse aprendizado para além muros. Percebem, então, que o desporto incentiva a formação do respeito, da convivência em grupo.

Outro aspecto destacado pelos educandos está no sentido de que o desporto contribui para a formação de pessoas mais solidárias, incentivando o

⁶⁴ Acreditamos que a grande influência nesta prática tenha sido graças à era de auge do tenista brasileiro Gustavo Kúerten, o Guga.

protagonismo, inicialmente nas habilidades técnicas e posteriormente nas relações sociais.

O incentivo ao protagonismo se dá, em grande medida, pela mediação dos educadores durante as aulas. Neste momento, os educandos são incentivados a participar; assim, os educandos acreditam que este seja um excelente momento de exercício de convivência. A contribuição direta dar-se-á nas relações com os colegas e familiares. Neste contexto de relações protagônicas e de incentivo à convivência, pudemos perceber que a necessidade axiológica dos educandos é presente e constante — eles estão ávidos à aprendizagem e às relações mais éticas.

A intervenção gerada pelos educadores no projeto vem proporcionando mais autonomia aos educandos na prática do desporto no tempo livre, seja em casa ou no recreio escolar. O Projeto Guanabara se dá sem a mediação de um adulto, cabendo a eles o planejamento, a organização e a execução da atividade. Na prática realizada sem a intermediação do adulto é Interessante o grau de comprometimento do educando com o desporto. Conforme observamos na prática, o futebol que ocorre diariamente nos dois projetos tem uma organização exemplar: capitão, posições definidas, tempo de jogo.

Percebemos que a relação ética no dia-a-dia está a amadurecer. Os educandos ainda entram em conflitos, ocorrem desavenças, descontrole emocional, brigas, xingamentos e, até mesmo, a violência física. Conforme Cabanas (2002), o caminho da autonomia deve ser paralelo ao da autoridade, evitando substituir um pelo outro ou lidar erroneamente com algum desses valores.

Para os pais entrevistados, o projeto Guanabara vem contribuindo na formação dos seus filhos, no convívio diário e na motivação em aprender.

A partir da interpretação dos discursos dos educadores, dos pais e dos educandos; bem como das observações realizadas, percebemos que há uma adequação entre os conteúdos do desporto. A adequação observada está na relação entre as atividades informais das crianças e os conteúdos do desporto aplicados nas atividades do projeto.

Os educandos reproduzem as atividades que são aprendidas com eles mesmos ou com colegas e primos; buscam relacionar o que estão aprendendo com os valores que são fundamentais para a sua convivência na sociedade e, por fim, utilizam os jogos e as brincadeiras como meio de ocuparem o seu tempo livre e se divertirem.

Diante da adequação dos conteúdos, buscaremos confrontar os objetivos do Projeto Guanabara com os objetivos dos educadores, as congruências e as incongruências.

O Projeto Guanabara tem como objetivo geral dar oportunidade a crianças e adolescentes para praticarem atividades desportivas, artísticas, culturais e pedagógicas, com a intenção de contribuir na formação humana dos envolvidos. A contribuição se dá através da promoção dos valores e do fortalecimento das competências.

Percebemos que o discurso dos educadores vem ao encontro daquilo que é proposto no projeto: eles têm a intenção de auxiliar no desenvolvimento humano dos seus educandos. Não se prendem a questões ligadas à técnica de uma ou outra modalidade desportiva, utilizando o princípio da iniciação desportiva universal (Greco, 1998), pois acreditam que as crianças e os adolescentes estejam necessitando de oportunidades, valendo-se, portanto, da pluralidade do desporto.

Conforme a observação informal de algumas aulas, pudemos constatar que o discurso dos educadores é congruente à sua prática. De fato, eles promovem a participação do educando, escutam-no, discutem os problemas, buscam soluções e incentivam o protagonismo. Nesta busca de relação nas aulas, os educadores incentivam a participação e o envolvimento dos educandos. A participação é fundamental, não engessa os conteúdos ou torna os educadores peritos de informações ou mantenedores da ordem.

Cabe ao educador dar ao educando a oportunidade de aprender, ensinando-o a aprender através do diálogo, da liberdade das perguntas e do encorajamento de confrontar o adulto (Patrício, 1997). Neste sentido, os educadores estão dando a oportunidade para que o educando aprenda conviver, a conhecer, a fazer e a ser (Delors, 2001). Por meio da autodeterminação vivenciada nas

escolhas, os valores hedonísticos estarão sendo promovidos, facilitando o encaminhamento das atividades, pois, conforme tivemos oportunidade de mencionar no enquadramento teórico, o prazer e o dever são antinomias que devem ser resolvidas no ambiente educativo (Cabanas, 2002), com a valorização da pessoa humana e a geração de oportunidade de envolvimento e expressão.

Não percebemos incongruências entre as falas e as práticas observadas. Os educadores acreditam nos valores que estão a promover, se envolvem com o ambiente em que estão e, acima de tudo, educam. Acreditam que aqueles educandos têm potenciais latentes, que precisam ser descobertos e, conseqüentemente, desenvolvidos.

Os educandos também acreditam nos seus potenciais, mesmo que não se revelem desta forma ao longo dos discursos. Como dissemos, eles não se articulam bem, utilizam “meias palavras”. Percebemos, ao longo das observações ora realizadas, que eles participam, que são protagonistas e que têm preferências.

Curiosamente, os objetivos dos educandos estão diretamente relacionados aos objetivos do Projeto Guanabara: eles querem aprender, aprender coisas novas, aprender coisas que eles não têm oportunidade em outro local; como também querem ensinar para quem não está no Projeto.

Tratam também dos valores e dos pilares da educação, discursam acerca da convivência, do respeito, da solidariedade, da cooperação, enfim, de condutas que são fundamentais para a sua formação. Os valores ora promovidos ou clarificados (Curwin, 2000) possibilitam aos educandos ter um olhar crítico sobre suas próprias vidas, transformando-os em metas e, assim, conduzindo-os a compreender a diversidade do mundo que os rodeia.

Dentre todos os valores destacados, os educandos discursaram também acerca dos valores lógicos, do conhecimento que eles adquirem. Neste aspecto, englobam no seu rol de objetivos o desporto, as brincadeiras e as novidades aprendidas. De fato, são elementos que compõem o dia-a-dia desses educandos, visto que, durante o seu tempo livre de recreio, observamos que eles atuam conforme discursam.

Por outro lado, percebemos pequenas incongruências que ocorrem no domínio das relações entre os educandos: observamos algumas desavenças ou imposições autoritárias, mas que entendemos fazerem parte do processo de desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

Os pais vão ao encontro do que relatam os educandos: dizem que seus filhos praticam o esporte em suas casas, ensinam o que é novidade e o que não é. Discursam também que a prática do esporte deixou seus filhos mais motivados e felizes.

Outro aspecto a ser destacado refere-se à visão que educadores e educandos têm do esporte.

Ao longo dos discursos e das práticas observadas, o esporte é praticado na sua pluralidade. Os educandos, em continuidade ao que fazem os educadores, utilizam regras e adaptações para que a prática seja acessível a todos. Os conteúdos que vêm sendo desenvolvidos pelos educadores do Projeto Guanabara são replicados pelos educandos, junto aos seus familiares e amigos.

Nos discursos, os educadores apontaram uma diversidade de conteúdos que utilizam no dia-a-dia. O mesmo ocorreu com os educandos: nos seus discursos apontaram a mesma diversidade de conteúdos que utilizam no seu tempo livre, quer seja em casa, quer seja na escola.

Percebemos ainda, nas observações, que os educandos utilizam muitos conteúdos que foram trabalhados nas aulas, valendo-se dos nomes corretos e das regras que foram estabelecidas anteriormente.

No nível dos conteúdos dos educandos, pudemos observar, ainda, a preferência pelo futebol, contudo, este fato pode ser observado na prática. Ao longo dos discursos, os educandos não apontaram o futebol como conteúdo dominante do seu dia-a-dia.

Apesar de estarem discursando em lógicas distintas, educandos, educadores e pais têm uma visão semelhante do esporte. Acreditam que o esporte se constitui como uma parcela grandiosa na educação, capaz de apoiar os seus participantes no desenvolvimento das suas potencialidades e, conseqüentemente, fortalecer a autonomia e a liberdade.

A congruência sobre a visão que se tem do desporto se dá também com o Projeto Guanabara, evidenciada pelos documentos oficiais consultados.

2.4 Reflexões acerca do Projeto Guanabara e da Escola Cultural: uma leitura das convergências e das divergências.

Referendados pelas interpretações realizadas, tanto das entrevistas quanto das observações, ocupar-nos-emos em refletir acerca do Projeto Guanabara e da Escola Cultural. Entretanto, nosso direcionamento dar-se-á conforme as convergências e as divergências existentes entre eles. Nosso propósito maior centra-se nos contributos que o modelo da Escola Cultural tem a possibilidade de designar ao Projeto Guanabara, a fim de que possamos sugerir pontos de uma maior adequação do projeto a este paradigma.

Sob essa perspectiva e no nosso entendimento, três elementos são fundamentais para esta análise: a pessoa humana, o ambiente educativo e o desporto. Faremos a leitura do Projeto Guanabara e da Escola Cultural com base nos pontos destacados.

A pessoa humana é, para a Escola Cultural, o cerne de todo o processo educativo, como também o é para o Projeto Guanabara. Sob este ponto de vista, a cultura caracteriza-se como própria da pessoa, bem como seus valores e seus costumes. Assim, as ações e os atos educativos presidem-se pelo respeito à bagagem do educando, ao que ele traz consigo.

Por considerarem a pessoa como cerne do ato educativo, vemo-nos diante de uma educação humanista, que valoriza o ser humano não apenas fisicamente, mas em seu todo. E também personalista, que acredita na formação individual de cada um e no seu contributo para a formação da sociedade.

Acreditam ainda, Escola Cultural e Projeto Guanabara, que não existem duas pessoas iguais: todas as ações valorizam a coletividade, sendo que cada pessoa é vista na sua individualidade diante do grupo.

O modelo da Escola Cultural pode ser visto como uma resposta à crise da educação, e o Projeto Guanabara, como um exemplo, por priorizarem a pessoa humana e fazerem valer os ideais de uma educação integral, que forma uma

pessoa competente para a vida em sociedade e não apenas para a atuação profissional.

A Escola Cultural e o Projeto Guanabara crêem na educabilidade de cada pessoa, no potencial que cada um traz consigo. Neste contexto, para que os potenciais sejam desenvolvidos, faz-se necessário que oportunidades sejam oferecidas, possibilitando, assim, aos educandos fazerem as melhores escolhas, contribuindo para um mundo melhor.

Como mencionado no capítulo primeiro desta tese, educar é formar pessoas na sua integralidade, preparadas para a convivência em sociedade. Este ato só se realiza a partir das relações humanas, pois a educação é a constituição da humanidade, e, como disse Comênio, só se torna homem pela educação.

A educação proposta pela Escola Cultural e pelo Projeto Guanabara se destaca como mais um ponto de convergência entre o modelo e a ação. Os conhecimentos fomentam a valorização das condutas humanas, sobretudo as que fortalecem a autonomia e a liberdade da pessoa. Compõe o arcabouço teórico a crença de que a pessoa humana, autônoma e livre, tem maiores condições de assumir posturas éticas em relação à sociedade. Tais atitudes se consubstanciam na formação do cidadão crítico e participativo, pleno de direitos e deveres, quer sejam civis, políticos ou sociais.

Assegurar direitos e incentivar o cumprimento dos deveres constituem uma das antinomias que tivemos a oportunidade de destacar ao longo do enquadramento teórico, especificamente no capítulo terceiro. O modelo da Escola Cultural, axiologicamente definido, dedica-se a atuar frente às várias antinomias que se impõem no processo educativo dos dias de hoje. Como consequência, possibilita às pessoas conduzirem sua vida baseadas em princípios e atitudes que condigam com sua atuação na sociedade. É evidente que tais atitudes devam ser referendadas pela ética.

O Projeto Guanabara também tem sua frente de atuação direcionada à formação humana. Vincula seus planejamentos à promoção dos valores, pois acredita que, por intermédio dos valores, competências serão promovidas e, assim, os educandos conseguirão integrar-se mais facilmente à sociedade.

Aliados à promoção dos valores e ao desenvolvimento das competências, os Pilares da Educação são destaque no Projeto Guanabara. As ações diárias do Projeto Guanabara são embasadas teoricamente pelos pilares da educação, pois, no Projeto Guanabara, acredita-se que através dos pilares os educadores terão a possibilidade de promover os valores e preparar os educandos para um melhor convívio em sociedade.

Neste sentido, os valores são propostos em conjunto com os pilares da educação. Sua exploração se dá mediante a intervenção do educador e do educando, de maneira explícita, com o objetivo de os educandos poderem conhecer e, conseqüentemente, os hierarquizar conforme suas necessidades.

Focalizaremos nossa leitura, a partir de agora, no ambiente, o qual permite que as atividades em prol da formação humana sejam realizadas.

Na perspectiva do ambiente, buscaremos analisar o Projeto Guanabara e o modelo que preconiza a Escola Cultural, conforme ocorrem as atividades, ou seja, em que ambiente se processam as possibilidades de educação destacadas pelo modelo e pela ação.

O modelo da Escola Cultural propõe uma educação centrada na pessoa humana. Diante disso, acredita que a escola deva, em todos os momentos, estar voltada para a educação integral, perpassando pela informação e pela formação. O mesmo prevê o Projeto Guanabara. Entretanto, a Escola Cultural tem como proposta a modificação da estrutura e a finalidade escolar, transformando a escola unidimensional em pluridimensional, pois acredita que a pessoa, plural e polifacética, não pode ter sua formação dirigida apenas pelos atributos previstos pela lei. Em contrapartida, o Projeto Guanabara não se baliza pela modificação da escola, já que sua característica é atuar no período contrário ao que os educandos freqüentam a escola, sem que haja vínculos de gestão das atividades por parte da escola. Não podemos identificar tal fato como uma divergência, mas como um ponto de diferença entre as duas propostas; posteriormente, apontaremos possibilidades de adequação.

Neste sentido, o Projeto Guanabara é considerado atualmente, no Brasil, como um projeto complementar à escola, pois atua no contraturno escolar (sem a

interferência da escola nas atividades) e tem como propósito complementar as ações que são desenvolvidas na escola sem, entretanto, dedicar-se a cumprir o componente curricular previsto pela lei de Diretrizes e Bases.

Quando tratamos da complementaridade à escola, o Projeto Guanabara e o modelo da Escola Cultural convergem na chamada dimensão extracurricular. Poderíamos ser audaciosos e considerar que o projeto se adapta a esta, e que, assim, se constitua como um clube escolar. Pensamos que, neste momento, seja de fato pretensão; como foi dito, apontaremos as possibilidades posteriormente.

A Escola Cultural se fundamenta em princípios que presidem as dimensões. Estes revelam que as atividades podem ser definidas anteriormente e precisam ser cumpridas (heterodeterminação); que as atividades podem ser definidas pelo grupo (autodeterminação); que as atividades podem responder a uma relação existente entre o que é definido pela lei e pelos interesses próprios (codeterminação); e, por fim, que as atividades podem contemplar uma relação ecológica de parceria e simbiose entre os vários interessados na educação (sobredeterminação).

Os princípios revelam que o Projeto Guanabara e o modelo da Escola Cultural divergem em alguns aspectos, sobretudo na geração de possibilidade de participação do educando para a constituição dos clubes escolares e na interação com a escola.

Nesta perspectiva, a maior divergência se dá na decisão, na vontade, na escolha. No Projeto Guanabara o educando não decide sobre qual atividade vai participar. Existe uma grade, anteriormente determinada, constituída pelas áreas que estruturam o projeto. Os educandos são agrupados conforme a faixa etária. Sua participação se dá durante o planejamento participativo, conforme pudemos verificar nas interpretações das entrevistas. As aulas são definidas, os educandos participam na decisão dos conteúdos, das práticas, das atividades que gostariam de desenvolver; entram em acordo com a turma e com o educador. No modelo da Escola Cultural, os educandos têm a oportunidade de constituírem os grupos, escolhem os clubes escolares de que querem participar e decidem em conjunto seu conteúdo.

No Projeto Guanabara identificamos uma convergência com a Escola Cultural, na relação entre a aula, fator estruturante da dimensão curricular, e os clubes escolares, fator estruturante da dimensão extracurricular. Mesmo atuando fora do ambiente escolar, alguns projetos são desenvolvidos em conjunto com a escola, como a festa junina, a festa da família e a feira de cultura. O Projeto Guanabara se constitui como parceiro da escola nestas ações, que são predeterminadas enquanto tempo de duração e tema de trabalho.

A dimensão ecológica do modelo da Escola Cultural prevê que haja no ambiente escolar a estreita relação entre família, escola e comunidade, e que esta relação perpassasse todas as dimensões. No projeto Guanabara, verificamos esta busca, para envolver a família, a escola e a comunidade nas ações do projeto. As tentativas vão desde convites para festividades, até convites para reuniões. O que houve de concreto foi a criação do conselho de pais, que participava das decisões e dos planejamentos das ações.

Na perspectiva do desporto, verificamos a convergência entre o Projeto Guanabara e a Escola Cultural, visto que a sua importância é evidente, pois contribui na formação humana. Contudo, o desporto é, para a Escola Cultural, um clube escolar, no qual os educandos poderão determinar a sua participação, ou seja, escolhem se têm interesse e vontade de praticar ou não o desporto. Para o Projeto Guanabara, o desporto é o conteúdo estruturador e condutor das ações educativas. Entende-se que é pelo desporto que se promoverá o desenvolvimento humano na sua integralidade.

Desse modo, cremos que o desporto não pode definir-se como uma divergência entre o modelo da Escola Cultural e a ação do Projeto Guanabara, visto que os objetivos centrais são convergentes.

Finalizando, acreditamos que o modelo e a ação são amplamente convergentes, partem do mesmo princípio, qual seja a formação humana, crêem no mesmo ideal de fortalecimento do potencial da pessoa humana. Acreditamos, ainda, na necessidade de avanços no Projeto Guanabara, principalmente na relação com os princípios da autodeterminação e da codeterminação, princípios estes entendidos como fundamentais para a

formação humana integral, baseada na conduta ética, que contribuirá para a formação da autonomia e da liberdade.

CONCLUSÕES

“O bom professor é aquele que sabe ensinar do jeito que os alunos estão aptos a aprender”.

(Ramos, 2004:63).

Desde o ano de 1996, em que se iniciou o Projeto Guanabara, acreditávamos que poderíamos, por meio da *Educação pelo Esporte*, contribuir para a formação humana das crianças e dos adolescentes. Acreditávamos ainda que, por maior que fosse a nossa batalha, não poderíamos deixar à deriva pessoas tão necessitadas de apoio e tão carentes de oportunidades.

Ora, como tivemos a oportunidade de mencionar, as crianças sobre as quais falamos estão sofrendo maus tratos sociais, estão desprovidas de oportunidades cognitivas, físicas e afetivas. As chances dessas crianças escolherem o caminho da violência são enormes. Mesmo assim, acreditamos na dignidade humana, acreditamos na educação em valores e, acima de tudo, acreditamos no potencial de cada uma delas. Basta oferecermos as oportunidades e este potencial será amplamente desenvolvido.

Foi com base neste contexto, nas nossas crenças, no nosso vínculo profissional e no nosso amor com o Projeto Guanabara, que enveredamos pela busca de maiores conhecimentos, os quais nos possibilitaram elucidar questões práticas relacionadas ao desporto no referido Projeto.

Acreditamos estar diante de uma situação muito delicada, pois concluir significa encerrar e não cremos que este estudo termine aqui. A relação do desporto com a formação humana é infundável. Na verdade, o Projeto Guanabara continua com as suas atividades, e estas considerações finais contribuirão para que o referido Projeto possa ampliar sua qualidade e, assim, contribuir ainda mais para o desenvolvimento humano das crianças e dos adolescentes envolvidos.

Pretendemos responder ao nosso grande questionamento, qual seja, o contributo que a Educação Física desenvolvida no Projeto Guanabara poderá dar para a formação humana. Nossa intenção é identificar, com base no diálogo que foi estabelecido entre as interpretações das entrevistas e o enquadramento teórico, em que medida conseguimos atingir nossos pressupostos iniciais.

Nossa busca objetivou tornar mais clara a realidade social que envolve o Projeto Guanabara, tecer uma análise e uma justificativa acerca dos conteúdos

da Educação Física que são utilizados no Projeto Guanabara e, por fim, analisar a visão axiológica, dos educadores e dos educandos, atribuída à Educação Física.

Nosso caminho se deu em dois momentos. Primeiro, enquadrámos teoricamente a educação, a pessoa e o desporto; desta forma, constituímos cientificamente a nossa crença. Em seguida, por meio de entrevistas, conhecemos o que pensam os educandos, seus pais e os educadores acerca dos objetivos traçados, relacionados ao desporto. Utilizamos as observações para que pudéssemos contrapor o discurso e a prática dos educandos.

Pensamos estar em condições hábeis de afirmar que conseguimos confirmar os pressupostos deste estudo. De fato, o desporto contribui para a formação humana. Os discursos dos educadores, dos educandos e dos seus pais evidenciam quão importante é o desporto no dia-a-dia da criança e do adolescente, assim como contribui na sua formação integral, desde a sua relação familiar, perpassando pela escola, até a sua relação social. A prática observada levou-nos a confirmar os discursos: o desporto é integrante das ações diárias dos educandos, conforme observado no recreio escolar.

As categorias dos valores e os pilares da educação conduziram-nos ao longo de toda a interpretação. Relativamente ao desporto e seu vínculo com os valores e com os pilares da educação, percebemos uma estreita relação na formação das pessoas, não só por representar uma prática prazerosa, mas por constituir-se como uma matéria-prima de reflexão e aprimoramento das relações sociais.

No momento em que dedicamo-nos a refletir acerca das relações sociais e da sua importância na formação das crianças e dos adolescentes do Projeto Guanabara, tivemos a oportunidade e a felicidade de perceber que o desporto é mencionado como o conteúdo que possibilita a melhora na convivência com a família, com os colegas e com a sociedade em geral. Esta posição se justifica mediante a necessidade de saber conviver no desporto, de respeitar os direitos dos colegas, de saber dividir, de saber conviver com a vitória e a derrota, enfim

de competências que são fundamentais para o dia-a-dia na família, na escola e na sociedade e que são vivenciadas na prática do desporto.

A literatura, inicialmente, já nos apontava a importância do desporto na formação humana, no convívio social e na promoção de valores. A conversa com os interessados só veio a fortalecer esta premissa teórica.

Relativamente à categoria dos valores éticos, aliada ao pilar da educação “aprender a conviver”, podemos afirmar que a contribuição do desporto se dá em grande medida na formação dos princípios éticos, pois, durante as aulas, ensina-se aos educandos mais que o desporto. As atividades destinam-se a contribuir na formação integral da pessoa humana. cremos que os valores, os gestos, as atitudes, os comportamentos, enfim a convivência que se processa por meio da prática desportiva, constituem excelente ferramenta para a reflexão dos princípios da educação.

Aprender a conviver é saber viver juntos. A tomada de consciência proporcionada pela prática desportiva conduz a este pilar, facilita as relações entre o eu e o nós, contribuindo, assim, para a construção da autonomia e da liberdade da pessoa humana, por meio da competição e da cooperação intrínsecas.

O grande destaque dado a esta categoria reflete a premência da sociedade brasileira, o respeito. Este valor, tão necessário nos dias de hoje, foi ressaltado ao longo das falas, dos educadores e dos educandos. Destacaram eles que o desporto incentiva as condutas diárias, tendo como pressuposto o respeito, que é entendido por nós como um dos princípios éticos fundamentais para que as pessoas aprendam a conviver.

Relativamente à categoria dos valores estéticos, aliada ao aprender a conviver, destacamos que não houve referências ao longo dos discursos, por mais importante que sejam estes valores na análise do desporto e na formação humana. Atribuímos este fato ao guia de entrevista, pois esta categoria não foi aprofundada diretamente. Percebemos, ao longo das observações, que há uma preocupação com a estética, sobretudo das meninas, que ocupam parte do seu

recreio com brincadeiras de valorização da beleza corporal, reproduzem o modelo dos salões de beleza, penteiam-se e maquiam-se.

Relativamente à categoria dos valores lógicos, aliada ao pilar da educação aprender a conhecer, percebemos que, além de o desporto estar contribuindo na formação da pessoa humana, também é o conteúdo das aulas de Educação Física. As brincadeiras, em parceria com o desporto contribuem na formação dos laços e são utilizadas no tempo livre, seja no recreio escolar, seja em casa. As novidades trazidas nos conteúdos das aulas de Educação Física contribuem para a constituição dos novos saberes da prática desportiva; conduzem ao aprender a conhecer, à apropriação do conhecimento que transcende as disciplinas e se reflete nas relações sociais.

A participação se caracteriza por conduzir o ato educativo mediante o respeito, valorizando a bagagem cultural do educando e valorizando as potencialidades, pois permite a inserção do educando no ambiente da criatividade, incentivando-o a posturas críticas e autônomas. Os educadores reconhecem na participação uma excelente ferramenta para a promoção dos valores e do desenvolvimento das competências relacionais, pessoais, cognitivas e produtivas, pois conduz à tomada de consciência individual e coletiva, favorecendo as escolhas que os educandos terão que fazer ao longo de toda a sua vida.

Aliado, ainda, aos valores lógicos surge o *Para Casa*, que não reflete no Projeto Guanabara nenhuma corrente teórica. Diante deste aspecto, arriscamos concluir que, pelo fato de hoje as crianças estarem cercadas pela violência e não disporem de espaço para as brincadeiras e para a prática do desporto, o *para casa* torna-se, para os educandos, um modo de ocupação do seu tempo livre, que será sobreposto por outra tarefa tão logo haja oportunidade.

Relativamente à categoria dos valores vitais, aliada ao aprender a conviver e a ser, especificamente em relação ao lanche, concluímos que, de fato, este é vital no Projeto Guanabara. Em primeiro lugar, deve causar estranheza, como dissemos ao longo das interpretações, falar da influência do lanche no dia-a-dia

do Projeto Guanabara, relacionando-o à prática desportiva e à formação humana. Para nós, não é estranho, ao contrário, é evidente. Os educandos são oriundos de comunidades de baixa-renda e muitos não têm condição digna de subsistência, eis a explicação. Outro fator é relacionar os valores vitais aos pilares da educação “aprender a conviver e a ser”. Ora, para que consigamos promover valores pessoais nas crianças e nos adolescentes, conduzindo-os ao convívio social, necessitamos que estas pessoas estejam ávidas a este aprendizado. Contudo, a avidez ao aprendizado não é suficiente quando a dignidade humana está ferida, quando a fome sobrepõe-se a todos os outros valores.

Concluimos ser este um dos grandes fatores que conduzem os projetos sociais, no Brasil, ao estrangulamento. Esta é a nossa realidade e o nosso desafio. Constatamos quão importante é a vivência e a relação destas crianças com o desporto, num ambiente educativo de qualidade e verdadeiramente preocupado com a formação integral da pessoa. Contudo, o Projeto Guanabara como também outros projetos sociais, vivem cercados da pobreza, da fome, do desemprego, fatores que levam os educandos a saírem dos projetos e ingressarem na marginalidade e no tráfico de drogas, em busca de sobrevivência.

Relativamente à categoria dos valores práticos, aliada ao pilar da educação aprender a fazer e, especificamente, ao protagonismo, as referências nos discursos e na literatura destacam que a apropriação de novos saberes faz com que o desporto seja um meio de incentivo ao protagonismo infanto-juvenil. Os educandos levam para a sua comunidade, para a sua família ou para a sua escola o que aprenderam e dispõem-se a ensinar aos seus pares. Além de protagonizarem, é uma oportunidade para o desenvolvimento das competências de gestão que são desenvolvidas, pois o educando passa a gerir a si próprio e ao grupo que está envolvido com ele.

O aprender a fazer é exatamente o que o desporto vem desenvolvendo nos educandos do Projeto Guanabara, pois incentiva que, por meio da aquisição e construção de novos saberes, possa aliar a competência técnica do trabalho

em grupo, das decisões e da gestão, transpondo-as à relação social. Acreditamos que o protagonismo seja um caminho para o princípio da sobredeterminação, como presumido pelo modelo da Escola Cultural, pois, pelos educandos, a família, a escola e a comunidade serão influenciadas, estabelecendo, assim, um eixo facilitador para a realização de projetos conjuntos.

Relativamente à categoria dos valores hedonísticos, aliada ao aprender a ser, tivemos a grata surpresa de deparar com pessoas que têm prazer em educar, bem como pessoas que têm prazer em serem educadas. O prazer incutido no aprender a ser reflete a formação das competências pessoais dos educandos do Projeto Guanabara. Por meio das brincadeiras, das caminhadas e das conversas os valores estão sendo promovidos, e os educandos estão se constituindo enquanto pessoas humanas justas, solidárias, autônomas e livres, conforme os princípios éticos.

Os aspectos referentes ao prazer são destaques na literatura, a qual alia prazer e dever numa relação antinômica da educação. O prazer no Projeto Guanabara foi elemento do discurso e da prática. Os educandos utilizam seu tempo livre para expressarem-se através dos diálogos com os colegas e dos passeios pela escola. O ato de andar está atrelado ao prazer por ter sido identificado pelos educandos. Em outras situações poderia ser identificado como desprazer ou falta de opção. Desta forma, acreditamos que se constituam como cidadãos na apropriação do espaço escolar. Já as conversas possibilitam que os educandos apropriem-se da cultura de cada colega, constituindo assim saberes culturais, os quais estabelecerão a formação dos laços de amizade.

Relativamente à categoria dos valores religiosos, não obtivemos ao longo dos discursos e das práticas menções a esta categoria.

Em busca da elucidação dos questionamentos que conduziram este estudo, optamos por contrapor os objetivos do Projeto Guanabara, os objetivos dos educadores envolvidos e os objetivos dos educandos, de modo que

podéssemos conferir em que medida o Projeto Guanabara vai ao encontro dos interesses dos seus educandos e, desta maneira, consegue contrabalançar a necessidade com o desejo. A contraposição ora realizada demonstrou-nos a convergência entre os interesses. O desporto no Projeto Guanabara vislumbra, a todo o momento, dar amplas oportunidades para que os educandos desenvolvam suas potencialidades. Aprender é o interesse dos educandos e, conseqüentemente, desenvolvem competências para um melhor convívio em sociedade. Os educadores crêem nos valores dos seus educandos e, deste modo, elaboram suas atividades de forma tal a irem ao encontro das necessidades e das vontades dos educandos.

Esta contraposição contribuiu, ainda, para identificarmos quão o desporto vem influenciando no dia-a-dia dos educandos, pois foi com base na contraposição que percebemos a presença das antinomias. No Projeto Guanabara existem os gostos, as preferências e o dever, como também a relação orientada pelos princípios da autoridade e da liberdade. Vemo-nos diante da diversidade da sociedade e não diante de problemas. As atividades são direcionadas conforme a participação dos educandos, promovendo e clarificando os seus valores, criando neles um senso de responsabilidade e de respeito, conduzindo-os ao melhor convívio e aceitação do outro.

No ato da promoção e da clarificação dos valores os educadores têm o seu olhar direcionado para o fortalecimento dos princípios éticos. Evidenciam que os educandos necessitam constituírem-se enquanto pessoas humanas autônomas, participativas e críticas, para que consigam tomar decisões e, conseqüentemente, fazer escolhas.

A formação à luz da educação em valores constitui a pessoa humana integral. Este princípio se fundamenta no paradigma do desenvolvimento humano: as crianças e os adolescentes têm um potencial. Precisamos oferecer oportunidades para que suas escolhas sejam conforme os valores que estão sendo promovidos. De modo generalizado, o desporto neste contexto traduz-se, portanto, como a plena oportunidade de desenvolvimento desta população, pois, além da prática do desporto nas aulas do Projeto Guanabara, os

educandos o mencionam como componente dos momentos de lazer, seja no recreio escolar, seja em casa.

Por outro lado, concebemos o Projeto Guanabara como uma possibilidade de mudança do olhar para as crianças e adolescentes, as quais são sempre tidas como o problema, pois estão nas ruas, assaltam as pessoas, fumam crack e cheiram cola. Em contrapartida, nós percebemos que não educamos para resolver problemas, mas para contribuir para que estas crianças e adolescentes consigam superar as agruras do destino com mais dignidade e, assim, constituírem-se integralmente como pessoas humanas.

Por fim, as interpretações das entrevistas realizadas indicaram que o desporto praticado nas aulas de Educação Física do Projeto Guanabara, sob a visão axiológica dos educadores e dos educandos:

Contribui na formação humana, no desenvolvimento das competências e dos valores dos educandos;

Contribui na formação da conduta e de princípios éticos de respeito e de solidariedade;

Contribui na formação de laços sociais;

Contribui no vínculo participativo, conduzindo à geração da autonomia e da liberdade;

Contribui no protagonismo;

Contribui para que o educando tenha a oportunidade de praticar o desporto;

Contribui na aquisição de novos conhecimentos;

Contribui na possibilidade de participar do desporto na sua pluralidade;

Contribui na criação da imaginação social, transposta para a sociedade concreta;

Contribui para que o educando possa lidar com a liberdade e com a autoridade;

Contribui para que o educando possa lidar com seus direitos e deveres;

Contribui para a formação da cidadania, para o seu reconhecimento enquanto membro ativo da sociedade;

Contribui para o fomento do prazer nas relações humanas;

Contribui para o aprendizado do trabalho em equipe;

Contribuí para que o corpo se exercite;
Contribuí para a ampliação dos laços familiares;
Contribuí para o desenvolvimento dos valores determinação e perseverança,
tão necessários na sociedade brasileira.

Concluimos que é importante a nossa crença na pessoa humana, no seu potencial educativo evidenciado nas amplas oportunidades que podemos oferecer, sejam nas artes, no desporto, nas ciências ou na literatura. Estaremos, assim, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes e, conseqüentemente, estaremos influenciando nas escolhas que virão a fazer na sua vida futura.

Por fim, acreditamos que sem amor, não conseguiremos educar, não conseguiremos contribuir na formação humana e não conseguiremos vencer a infindável batalha contra a violência. Por isso, optamos por encerrar parafraseando Roberto Carlos Ramos (2004:14), “... me atrevo sim a falar desse substantivo abstrato intraduzível que permeou e permeia a minha vida e existência: o tal de *Amor*”...

RECOMENDAÇÕES

“Quando o artista, o teórico, o homem bom, o santo, o bem-aventurado, se aproximam de uma actividade em que flui de um modo natural e espontâneo em que, na acção humana, a teoria (theoria) a axiologia (práxis) e a natureza (pôeisis) se fundem, tornam-se poetas, em que o pensamento e a acção se fundem com a própria natureza”.
(José Tavares, 1992)

A luta que temos travado, constantemente, por uma educação de qualidade guia-nos a crer que o modelo da Escola Cultural, por meio dos princípios que presidem as dimensões, oferece respostas para que enfrentemos a atual crise que se instalou no ambiente educativo. Vamos além: presumimos que este modelo seria de grande contribuição se fosse inserido no ambiente escolar, transformando a escola verdadeiramente numa oficina de humanização.

Nossa tentativa é, portanto, alertar o Poder Público e os órgãos privados da premente necessidade de se ampliar as políticas para a infância, para a adolescência e para a juventude, no sentido de conseguirmos, por mais tempo, afastar esta parcela da população das drogas e da violência. Políticas públicas devem ser implantadas para que ampliem a dignidade humana das pessoas, conferindo a elas os seus direitos básicos, os quais são previstos na Constituição Federal do Brasil e no Estatuto da Criança e do Adolescente: saúde, educação, alimentação, moradia, lazer e prática desportiva.

Por acreditarmos que poderemos contribuir com outras ações, quer sejam teóricas, quer sejam práticas, teceremos algumas reflexões com o intuito de contribuir para que professores de Educação Física e gestores de projetos sociais possam se basear nos nossos princípios axiológicos e, conseqüentemente, unirem-se a nós nesta infindável batalha pelo desenvolvimento da pessoa humana integral.

Dedicar-nos-emos, pois, a tecer recomendações fundamentais para que o Projeto Guanabara, os outros projetos do Programa Educação pelo Esporte, e tantos outros projetos sociais do Brasil e do mundo possam adequar-se ao modelo da Escola Cultural e, conseqüentemente, avancarem na sua ação educativa.

O foco direcionador das nossas recomendações se dá na pluridimensionalidade do ensino, sendo esta presidida pelos princípios de determinação das atividades.

Por entendermos a pessoa humana plural e polifacética, não compactuamos da idéia de que a educação deva ser unidimensional. Acreditamos que a educação deva compreender todas as necessidades da pessoa, não apenas as cognitivas, como vem se processando nos dias de hoje. Deste modo,

percebemos que apenas o modelo curricular, dedicado ao ensino dos conhecimentos fundamentais para o convívio na sociedade letrada, não é suficiente para a formação integral da pessoa, pois ficam faltando competências sociais, produtivas e pessoais, que compõem o todo das relações humanas.

De modo generalista, compreendemos que a recomendação perpassa pela necessidade de adequação no sistema de ensino brasileiro que, apesar de algumas tentativas com outros modelos pedagógicos, não obteve resultados positivos.

A próxima recomendação dar-se-ia diretamente nos projetos. No nosso caso, sugerimos que o Projeto Guanabara se ajuste à segunda dimensão do modelo da Escola Cultural, sem perder de vista a sua essência e suas finalidades. Acreditamos que os chamados clubes escolares,⁶⁵ que são presididos pelo princípio da autodeterminação, seja uma adequação necessária hoje ao Projeto Guanabara. Justifica-se esta sugestão para que se alie gosto e vontade às necessidades.

Não estamos aqui para alterar a distribuição das áreas, as quais são fundamentais para o desenvolvimento do Projeto Guanabara, mas sim para sugerir que estas áreas ofereçam oficinas optativas aos educandos e que estes possam, assim, desenvolver sua autonomia e sua liberdade, escolhendo o que gostariam de fazer. Acreditamos que as crianças e os adolescentes participarão mais efetivamente e, num futuro próximo, conseguirão expor a necessidade da sua participação no processo educativo.

Partindo da constituição dos clubes escolares, sugerimos que projetos sejam construídos em comum com a escola, numa visão transdisciplinar que vá além das disciplinas (este modelo será exclusividade da escola e constitui a dimensão curricular ou letiva). Podemos aqui, por exemplo, abarcar os temas transversais que são propostos pela legislação e tão pouco valorizados. Temas de comum interesse podem ser aprofundados nos clubes e certamente serão mais bem-vindos aos educandos, pois eles participarão do planejamento, da execução e da avaliação de todas as atividades. Aprofundaremos aqui o

⁶⁵ Comumente no Brasil, os clubes escolares são chamados de oficinas.

princípio da co-determinação, que preside a dimensão interativa. Resta ficar claro que os educadores e os educandos sugerem os temas, não há determinação anterior. Acreditamos que, com a constituição desta dimensão, verdadeiramente estaremos complementando a escola em sua essência.

Por último, e como conseqüência da constituição das outras dimensões, sugerimos que se crie a dimensão ecológica, que na verdade representa em sua totalidade a busca do Projeto Guanabara e de tantos outros. Esta dimensão reside na ampla relação do clube escolar com a família, com a comunidade, com a escola, constituída a partir de uma relação dialógica com a sociedade. Esta dimensão é presidida pelo princípio da sobredeterminação. Neste momento, os interesses são discutidos e analisados por todos, como também executados e avaliados. Assim, compreendemos que haja evidentemente a promoção dos valores e a formação da pessoa humana integral, pois se cria uma simbiose com todos os envolvidos.

A adequação do Projeto Guanabara aos princípios da Escola Cultural consubstancia-se pela promoção dos valores e do desenvolvimento das competências das crianças e dos adolescentes, de forma tal a constituirmos uma cadeia de desenvolvimento humano, com meninos e meninas felizes e, principalmente, longe da criminalidade e das drogas. Como disse um ex-aluno do Projeto Guanabara: "Gosto muito do Projeto. Antes eu pensava que a vida era só assistir à TV, jogar bola e ir à escola. Agora penso mais no futuro. Gosto de ensinar, de poder passar para o outro o que aprendi".

BIBLIOGRAFIA

Amorim, R.; Pochmann, M. *et al.* (2003). Atlas da exclusão social no Brasil. Editora da Unicamp, Campinas.

Andrade, J. V. (1997). Os valores na educação: uma perspectiva universalizante. In: Manuel Ferreira Patrício (Org.), A Escola Cultural e os valores, pp.145-150. Porto Editora, Porto.

André, S.; Costa, A. C.G. (2004). Educação para o desenvolvimento humano. Editora Saraiva, São Paulo.

Antunes, M. (1973). Educação e sociedade. Sampedro, Águeda.

Aquino, J.G. (1998). Diferenças e preconceitos na escola. Summus Editorial, São Paulo.

Armani, D. (2000). Como elaborar projetos? – Guia prático para elaboração e gestão de Projetos Sociais. Tomo Editorial, Porto Alegre.

Arroyo, M. (Org.). (1994). Escola Plural – Proposta político pedagógica Rede municipal de BH, Belo Horizonte.

Bacelar, M. G. (2001). Violência e Educação. In Carvalho, A. D. (Org.). Filosofia da educação: Temas e problemas, pp.109-128. Edições Afrontamento, Porto.

Bardin, L. (1977). Análise de Conteúdo. Edições 70. Lisboa.

Bento, J.O. (1995). O outro lado do desporto. Campo das Letras Editores S. A, Porto.

Bento, J. O. (1997). Em nome do corpo. In Manuel Ferreira Patrício (org) A Escola Cultural e os valores, pp.39-46. Porto editora, Porto.

Bento, J.O. (1998). Desporto e humanismo. O campo do possível. Editora da UERJ, Rio de Janeiro.

Bento, J. O. (2004a). Desporto para crianças e jovens: das causas e dos fins. In: Gaya, A.; Marques, A.; Tani, Go. (Org.), Desporto para crianças e jovens – razões e finalidades, pp.21-56. Editora UFRGS, Porto Alegre.

Bento, J.O. (2004b). Desporto – discurso e substância. Campo das Letras Editores S.A, Porto.

Boff, L. (2000). Tempo de transcendência – o ser humano como um projeto infinito. Sextante, Rio de Janeiro.

Branco, A.M.V. (1997). A história e os valores. In: Manuel Ferreira Patrício (Org.) A Escola Cultural e os valores, pp.279-284. Porto Editora, Porto.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. MEC / SEF, Brasília.

Brito, A. J. (2001). O problema dos valores em Eudoro de Sousa. In: César, C. M. Mito e cultura – Vicente Ferreira da Silva e Eudoro de Sousa – Actas do V Colóquio Tobias Barreto, pp.145-156. Instituto de Filosofia Luso–Brasileira, Lisboa.

Buber, M. (1974). ¿Qué es el hombre? 8ªed. Fondo de Cultura Económica, México.

Cabanas, J. M. Q. (2002). Teoria da educação – Conceção antinómica da educação. Edições Asa, Lisboa.

Carneiro, C.B.L.; Costa. B.L.D. (2004). Gestão Social – O que há de novo? Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte.

Carvalho, A. D. (1997). Pressupostos e objectivos antropológicos de uma educação tecnológica. In: Manuel Ferreira Patrício (Org.), A Escola Cultural e os valores, pp.73-82. Porto Editora, Porto.

Carvalho, A. D. (2002). A Escola Cultural como consciência crítica da sociedade global. In: Manuel Ferreira Patrício (Org.), Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, uma resposta, pp.67-72. Porto Editora, Porto.

Carvalho, O. (1999). Para uma teoria da pessoa humana. In: O Homem e o Tempo. Liber Amicorum para Miguel Baptista Pereira, pp.526-545. Fundação Engenheiro António de Almeida, Porto.

Carvalho, Y. M.; Rubio, K. (Org). (2001). Educação Física e Ciências Humanas. Editora Hucitec, São Paulo.

Castaño, J. G.; Moyano, R. P. (1994). Antropología de la educación. Eudema, Madrid.

Castillo, E. G. (1989). Persona e Personalidad. In: Filosofía de la Educación Hoy, pp.153-161. Dykinson, Madrid.

Centro de Pesquisas para Educação e Cultura. (1985). Guia de ações complementares para crianças e adolescentes. CENPEC / UNICEF, São Paulo.

Clausse, A. (1976). A relatividade educativa - esboço de uma história e de uma filosofia da escola. Livraria Almedina, Coimbra.

Clifford, J. (1998). A experiência etnográfica. Org. de José Reginaldo Santos Gonçalves. Editora da UFRJ, Rio de Janeiro.

Coménio, J. A. (1985). Didáctica Magna. 3ª ed. Fundação Calouste Gulbenkian, Porto.

Comissão de reforma do sistema educativo. (1988). Proposta global de reforma - relatório final. Ministério da Educação, Lisboa.

Conboy, J. E. (1997). A transmissão de valores através da cultura organizacional. In: Manuel Ferreira Patrício (Org.), A Escola Cultural e os Valores, pp. 457-462. Porto Editora. Porto.

Costa, A.C.G. (2000). Ideário do programa de educação pelo esporte. Instituto Ayrton Senna, São Paulo.

Couto, A.C.P *et al.* (2001). Referencial teórico do Projeto Guanabara: conteúdos da educação física a serem desenvolvidos nos projetos de educação pelo esporte. In: Kátia Lemos e Emerson Garcia (Org.), Temas Atuais VI - Educação Física e Esportes, pp.201-208. Editora Health, Belo Horizonte.

Couto, A.C.P; Freitas, H.; Aleixo, I.; Couto, M. (2002). Esporte e a formação da criança. In: Lemos, K.; Garcia, E. (Org.), Temas Atuais VII - Educação Física e Esportes, pp.27-32. Livraria e Editora Saúde, Belo Horizonte.

Couto, A.C.P; Garcia, R.P.; Lemos, K.L.M. (2003a). A Escola Cultural; a Educação física na escola baseada na cultura. In: Lemos, K.; Garcia, E. (Org.), Temas Atuais VIII - Educação Física e Esportes, pp.133-144. Livraria e Editora Saúde, Belo Horizonte.

Couto, A. C. P. *et al.* (2003b). Projeto Guanabara: fichas de inscrição como instrumento de avaliação Programa de Educação pelo Esporte. *Anais da Semana de Extensão Universitária*, Belo Horizonte.

Couto, A.C.P; Lemos, K.L.M; Couto, M. (2004). Uma leitura axiológica do esporte a partir dos pilares da educação. In: Lemos, K.; Garcia, E. (Org.) Temas Atuais IX - Educação Física e Esportes, pp.175-190. Editora Silveira, Belo Horizonte.

Couto, M. A. (2005). Estratégias e organização em projetos complementares à escola: os casos do Projeto Guanabara e do Projeto Espaço Criança Esperança. Dissertação de Mestrado. Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte.

Curwin, R. L.; Curwin, G. (2000). Como fomentar os valores individuais. Plátano. Edições técnicas, Lisboa.

Carvalho, Y. M.; Rubio, K. (Org.). (2001). Educação Física e Ciências Humanas. Editora Hucitec, São Paulo.

Delors, J. (2001). Educação: um tesouro a descobrir. 6ª ed. Cortez, São Paulo.

Desmet, H.; Pourtois, J. - P. (1999). A Educação pós-moderna. Edições Loyola, São Paulo.

Durkheim, E. (1973). Coleção Os Pensadores – XXXIII. Editora Abril S/A, São Paulo.

Élisabeth, C.; Chantal, D.; Laurence, H-L. (1994). Dicionário prático de filosofia. Terramar, Lisboa.

Fermoso, P. (1985). Teoria de la educación – una interpretación antropológica. Gersa Indústria Gráfica, Barcelona.

Fernandes, J. V. (2000). Paradigma da educação da globalidade e da complexidade – para a esperança e a felicidade dos seres humanos. Plátano Edições Técnicas, Lisboa.

Ferrando, M.G.; Barata, N.P.; Otero, F. L. (Comp.) (1998). Sociología del deporte. Ciencias Sociales Alianza Editorial, Madrid.

Ferreira, A. (2000). Novo dicionário Aurélio século XXI. Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro.

Flick, U. (2004). Uma introdução à pesquisa qualitativa. Tradução de Sandra Netz. 2a ed. Bookman, Porto Alegre.

Fontana, A.; Frey, J. H. (2000). The Interview-From structured questions to negotiated text. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. Handbook of Qualitative Research, pp. 645-672. Sage Publications, Inc., London.

Forquin, J.-C. (1993). Escola e Cultura – As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Artmed, Porto Alegre.

Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. (2001). Sistema de Dados e Informações da Extensão. NAPE, UERJ, Rio de Janeiro.

Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia. 29ª ed. Paz e Terra, São Paulo.

Fromm, E. (1975). Conceito marxista do homem. 6ª ed. Zahar Editores, Rio de Janeiro.

Fullat, O. (1989). Educación. In: Masota, A. *et al* (Org.) Filosofía de la Educación Hoy, pp.69-90. Dykinson, Madrid.

Gadotti, M. (2000). A Práxis político pedagógica de Paulo Freire no contexto Educacional Brasileiro. In: Ventorim, S.; Pires, M.F.; Oliveira, E.C. Paulo Freire-A Práxis Político-Pedagógica do Educador, pp. 17-45. Edufes, Vitória.

Garcia, R. P. (2002a). Educação Física: em nome do rendimento ou em busca da excelência. Texto da conferência de abertura da II Convenção das escolas de Educação Física do estado de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Garcia, R.P. (2002b). Contributo para uma compreensão do desporto: uma perspectiva cultural. In: Barbanti, V.J. *et al* Esporte e Atividade Física – Interação entre rendimento e saúde, pp. 321-337. Editora Manole, São Paulo.

Garcia, R.; Lemos, K.; Couto, A. C. P. (2004). The importance of anthropology in the preparation of the professional in Physical Education. FIEP Bulletin. Foz do Iguaçu. Vol. 74: 148-151.

Garcia, R.P. (2005). Processo de validação de roteiro de entrevista semi-estruturada. Faculdade de Desporto, Porto. (Documento de Circulação Interna).

Gaya, A. *et al*. (2000). Esporte, história e cultura: fundamentos de filosofia sobre a natureza do desporto. In: Moreira, W. W. Simões, R. (Org.), Fenômeno esportivo no início de um novo milênio, pp.111-122. Editora Unimep, Piracicaba.

Gaya, A.; Marques, A.; Tani, Go. (2004). Desporto para crianças e jovens – razões e finalidades. UFRGS, Porto Alegre.

Gaya, A.; Torres, L. (2004). O esporte na infância e na adolescência: alguns pontos polêmicos. In: Gaya, A.; Marques, A.; Tani, Go. (Org.), Desporto para crianças e jovens – razões e finalidades, pp.57-74. Editora UFRGS, Porto Alegre.

Gebara, A. (2000). A cultura da modernidade e a história dos esportes. In: Moreira, W.W.; Simões, R. (Org.), Fenômeno esportivo no início de um novo milênio, pp.99-109. Editora Unimep, Piracicaba.

Geertz. (1989). A interpretação das culturas. Guanabara Koogan, Rio de Janeiro.

Gervilla, E. (1993). Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes. Dykinson, Madrid.

Giddens, A. (1991). As conseqüências da modernidade. Tradução de Raul Fiker. Editora da Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

Giddens, A. (1997). Sociologia. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

Giddens, A. (2002) Modernidade e identidade. Tradução de Plínio Dentzien. Jorge Zahar Ed., Rio de Janeiro.

Gomes, P. B.; Silva, P.; Queirós, P. (2000). Equidade na educação. Educação Física e Desporto na Escola. Associação Portuguesa a Mulher e o Desporto, Queijas.

Gonçalves, M. E. F. M. (2000). A Actividade lúdico-desportiva em alunos do 2º /3º ciclo no espaço de recreio escolar. Estudo de caso. Escola EB 2/3 Irene Lisboa. Dissertação de Mestrado. FCDEF-UP, Porto.

Graça, A. (2004). O desporto na escola: enquadramento na prática. In: Gaya, A.; Marques, A.; Tani, Go. (Org.), Desporto para crianças e jovens – razões e finalidades, pp.97-112. Editora UFRGS, Porto Alegre.

Grawitz, M. (1993). Methods des sciences sociales. 9ª ed. Dalloz, Paris.

Greco, P.J.; Benda, R. (1998). Iniciação Esportiva Universal. Editora UFMG, Belo Horizonte. Vol. 1 e 2.

Harvey, D. (1992). Condição pós-moderna. Edições Loyola, São Paulo.

Hassenpflug, W. N. (2004). Educação pelo esporte: educação para o desenvolvimento humano pelo esporte. Saraiva, São Paulo.

Hessen, J. (1967). Filosofia dos valores. 3ª ed. Armênio Amado, Coimbra.

Hoyos, G.; Martínez, M. (Coord.) (2004). ¿Qué significa educar en valores hoy? Octaedro, Barcelona.

Ibáñez, R. M. (1989). Valores e fins. In: Masota, A. *et al* (Org.), Filosofía de la Educación Hoy, pp.165-179. Dykinson, Madrid.

Imbernón, F. (Org.) (2000). A Educação no século XXI-os desafios do futuro imediato. Tradução de Hernán Rosa. ARTMED, Porto Alegre.

Imbert, A-M; Imbert, F. (1973). L'école a la recherché d'une nouvelle autorité. Armand Colin, Paris.

Jaeger, W. (2001). Paidéia - A formação do homem grego. Martins Fontes, São Paulo.

Jurema, J.; Garcia, R. (2002). A Amazônia entre o esporte e a cultura. Editora Valer, Manaus.

Kröeber, A.L. (1993). A natureza da cultura. Tradução de Teresa Louro Peres. Edições 70, Lisboa.

Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Lipovetsky, G. (1983). A Era do Vazio. Tradução de Miguel Serras Pereira e Ana Luísa Faria. Relógio d'Água Editores Ltda, Lisboa.

Lipovetsky, G. (1989). O império do efêmero – a moda e o seu destino nas sociedades modernas. Publicações Dom Quixote, Lisboa.

Lipovetsky, G. (1994) O crepúsculo do dever – a ética indolor dos novos tempos democráticos. Tradução de Fátima Gaspar e Carlos Gaspar. Publicações Dom Quixote, Lisboa.

Lobrot, M. (1992). Para que serve a escola? Terramar, Lisboa.

Ludke, M., André, M.E.D.A. (1986). Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. EPU, São Paulo.

Maia, C. F. (1996). Valores, educação e adolescência – a legitimidade de modelos em educação. Edições APPACDM Distrital de Braga, Braga.

Manifesto Mundial da Educação Física – FIEP 2000. FIEP, Foz de Iguaçu.

Marconi, M.A.; Lakatos, E.M. (1996). Técnicas de pesquisa. Editora Atlas, São Paulo.

Marín, A. L. (1979). Introdução à Sociologia. Editorial Notícias, Lisboa.

Marques, A. (2004). Fazer da competição dos mais jovens um modelo de formação e de educação. In: Gaya, A.; Marques, A.; Tani, Go. (Org.), Desporto para crianças e jovens – razões e finalidades, pp.75 – 96. Editora UFRGS, Porto Alegre.

Marques, R. (1998). Ensinar valores: teorias e modelos. Porto Editora, Porto.

Matos, Z. (2004). Pedagogia do Desporto: novas questões, velhos problemas. In: Lebre, E.; Bento, J. Professor de Educação Física – ofícios da profissão, pp. 251-284. FCDEF – UP, Porto.

Mauss, M. (1993). Manual de Etnografia. Publicações Dom Quixote, Lisboa.

Mokate, K. M. (2002). Convirtiendo el “Monstruo” en aliado: la evaluación como herramienta de la gerencia social. INDES, Bogotá.

Moreira, C. D. (1994). Planeamento de estratégias da investigação social. Instituto superior de ciências sociais e políticas, Lisboa.

Morin, E.; Prigogine I. *et al* (1996). A sociedade em busca de valores – para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Instituto Piaget, Lisboa.

Morin, E. (2002) Os sete saberes necessários à educação do futuro. Cortez Editora / Unesco, São Paulo.

Mosquera M. J., Lera, A. y Sánchez, A. (2000). Noviolência y deporte. Ide Publicaciones, Zaragoza.

Mounier, E. (2004). O personalismo. Tradução de João Bénard da Costa Ariadne Editora, Coimbra.

Parker, S. (1997). Reflective teaching in the postmodern world – a manifesto for education in postmodernity. Open University Press, Philadelphia.

Páscoa, F. S. (1997). Em que valores educamos? In: Manuel Ferreira Patrício (Org.), A Escola Cultural e os valores, pp.259-268. Porto Editora, Porto.

Patrício, M. (1983). Teoria da Educação. Universidade de Évora, Évora.

Patrício, M. (1986). A disciplina de Teoria da Educação. Edição da A.E.U.E. Universidade de Évora, Évora.

Patrício, M. F. (1993). Lições de axiologia educacional. Universidade Aberta, Lisboa.

Patrício, M. F. (1996). A Escola Cultural: horizonte decisivo da reforma educativa. Texto Editora, Lisboa.

Patrício, M. F. (Org.). (1997). A Escola Cultural e os valores. Porto Editora, Porto.

Patrício, M. F. (Org.) (2002). Globalização e Diversidade – a Escola Cultural, uma resposta. Porto Editora, Porto.

Patrício, M.; Sebastião, L. M. S. (2004). Conhecimento do mundo social e da vida – passos para uma pedagogia da sagesa. Universidade Aberta, Lisboa.

Pinsky, J. (2003). História da Cidadania. Editora Contexto, São Paulo.

Pinto, A. L. T. *et al* (contribuição) & Editora Saraiva, (2002). Constituição da República Federativa do Brasil. Editora Saraiva, São Paulo.

Platão. (2005). A República. Tradução de Pietro Nasseti. Martin Claret. São Paulo.

Queirós, P. M. L. (2002). O corpo na educação física – leitura axiológica á luz de práticas e discursos. Tese de Doutorado. FCDEF-UP, PORTO.

Queirós, P. (2004). Para um novo enquadramento axiológico na participação de crianças e jovens no desporto. In: Gaya, A.; Marques,A.; Tani, Go. (Org.), Desporto para crianças e jovens – razões e finalidades, pp.187-198. Editora UFRGS, Porto Alegre.

Queiroz, A. (2004). Conferência Nacional do Esporte. Brasília.

Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (1998). Manual de investigação em Ciências Sociais. Gradiva, Lisboa.

Ramos, R. C. (2004). A arte de construir cidadãos – as 15 lições da pedagogia do amor. Celebris, São Paulo.

Reboul, O. (2000). A Filosofia da Educação. Edições 70, Lisboa.

Ryan, K. (1997). Direct moral education. In: Manuel Ferreira Patrício (Org.), A Escola Cultural e os valores, pp.83-94. Porto Editora, Porto.

Sampaio, D. (2001). Indisciplina: um signo geracional? Instituto Renovação Educacional, Lisboa.

Sanmartín, M. G. (1995). Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales. Gymnos Editorial, Madrid.

Sant'anna, D. B. de. (2002). Transformações do Corpo: Controle de si e uso dos prazeres. In: Rago, M; Orlandi, L.B.L.; Veiga-Neto, A. (Org.), Imagens de Foucault e Deleuze ressonâncias nietzschianas. Editora DP& A, Rio de Janeiro.

Santos, Á. M. (1997). Valores: demonstração ou significação. In: Patrício, M. F. (Org.), A Escola Cultural e os valores, pp.141-144. Porto Editora, Porto.

Santos, M. E. V.M. (2005). Que Educação? Tomo I. Santos Edu, Lisboa.

Savater, F. (1997). O valor de educar. Editorial Presença, Lisboa.

Sebastião, L. M. S.; Dias, J. M. B. (1999). Educação e construção europeia no dealbar do terceiro milênio. A.E.D.E. Colecção documentos europeus - no. 1, Évora.

Sebastião, L. M. S.; Dias, J. M. B. (2001). Escola: Aprender o passado, inventar o futuro. In: Manuel Ferreira Patrício (Org.), Escola, aprendizagem e criatividade, pp. 225-234. Porto Editora, Porto.

Severino, A. J.; Martins, J. S.; Zaluar, A. *et al.* (Org.). (1992). Sociedade Civil e Educação. Papirus, Campinas.

Silva, A. (1994). Tempos Cruzados. Um estudo interpretativo da cultura popular. Edições Afrontamento, Porto.

Souza, J. M. (2000). O professor como pessoa. Edições Asa, Lisboa.

Tani, Go. (2000). Esporte e processos pedagógicos. In: Moreira, W.W.; Simões, R. (Org.), Fenômeno esportivo no início de um novo milênio, pp.85-90. Editora Unimep, Piracicaba.

Tani, Go; Manoel, E. J. (2004). Esporte, Educação Física e Educação Física Escolar. In: Gaya, A.; Marques, A.; Tani, Go. (Org.), Desporto para crianças e jovens – razões e finalidades, pp.113-142. Editora UFRGS, Porto Alegre.

Távola, A. Educar em três tempos. (S/D – Poema)

Tedesco, J. C. (2002). O novo pacto educativo – educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Editora Ática, São Paulo.

Tedlock, B. (2000). Ethnography and ethnographic representation. In: Denzin, N. K.; Lincoln Y. S. Handbook of qualitative research. Second edition. Sage Publications, Inc., London.

Teixeira, D. (2001). O Corpo no esporte escolar, de lazer e de alto nível – Um diálogo na busca de significados. Eduem, Maringá.

Teves, N. (2000). Corpo e esporte: símbolos da sociedade contemporânea. In: Moreira, W.W.; Simões, R. (Org.), Fenômeno esportivo no início de um novo milênio, pp. 189-198. Editora Unimep. Piracicaba.

Teves, N.; Costa, V.L.M. (Org.). (2003). Esporte, jogo e imaginário social. Editora Shape, Rio de Janeiro.

Thiebaut, C. (1989). ¿Qué no es educar en valores? El caso de la responsabilidad. In: Masota, A. *et al* (Org.), Filosofía de la Educación Hoy, pp.77-102. Dykinson, Madrid.

Tiba, I. (1996). Disciplina, limite na medida certa. Editora Gente, São Paulo.

Tojal, J. B. A. G. (2000). Esporte e formação profissional. In: Moreira, W.W.; Simões, R. (Org.), Fenômeno esportivo no início de um novo milênio, pp.267-275. Editora Unimep, Piracicaba.

Tubino, M. (2000). Os impactos do fenômeno do esporte na sociedade contemporânea. In: Moreira, W.W.; Simões, R. (Org.), Fenômeno esportivo no início de um novo milênio, pp.247-254. Editora Unimep, Piracicaba.

Vala J. (1986). A análise de conteúdo. Metodologia das Ciências Sociais. Edições Apontamentos, Porto.

Valente, E.F.; Almeida, J.M.F. (2005). História da Educação Física, esporte, dança e lazer. In: Costa, L. (Org.), Atlas do Esporte no Brasil, pp.678-687. Editora Shape, Rio de Janeiro.

White, J. (1989). The aims of personal and social education. In: White, P. (Ed.), Personal and social education , pp. 07-18. Kogan Page, London.

Outras fontes de consulta:

CONFED (2002). Intervenção do Profissional de Educação Física. Rio de Janeiro.

Dados eletrônicos do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
www.ibge.gov.br

Focus – enciclopédia internacional (1995). Volume 2. Livraria Sá da Costa Editora, Lisboa.

Grande enciclopédia portuguesa e brasileira (1975). Volume 9. Lisboa / Rio de Janeiro.

Logos – enciclopédia luso brasileira de filosofia (1990). Volume 2. Editorial Verbo Lisboa / São Paulo.

Polis – Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado (1984). Editorial Verbo – Lisboa / São Paulo.

Relatório do Desenvolvimento Humano 2003. PNUD, Lisboa.

Verbo – Enciclopédia Luso Brasileira de Cultura (1979). Volume 7. Lisboa / Rio de Janeiro.