



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FELIPE GUARACIABA FORMOSO

ANÁLISE DA ÉTICA NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

RIO DE JANEIRO

2013

FELIPE GUARACIABA FORMOSO

**ANÁLISE DA ÉTICA NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Judith
Sucupira da Costa Lins

RIO DE JANEIRO

2013

F726

Formoso, Felipe Guaraciaba

Análise ética nas orientações curriculares de educação física do município do Rio e Janeiro / Felipe Guaraciaba Formoso. Rio de Janeiro, 2013.

133 f.: il.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Judith Sucupira da Costa Lins.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1. Educação física - Currículo. 2. Currículos - Rio de Janeiro. 3. Ética. I. Lins, Maria Judith Sucupira da Costa II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Educação.

CDD: 372.86



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “Análise da Ética nas Orientações Curriculares de Educação Física do Município do Rio de Janeiro”

Mestrando: **Felipe Guaraciaba Formoso**

Orientado pelo (a): **Prof. Dr. Maria Judith Sucupira da Costa Lins**

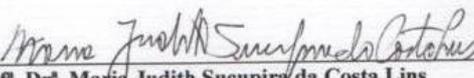
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

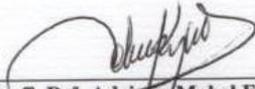
MESTRE EM EDUCAÇÃO

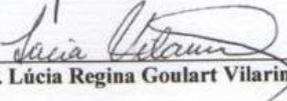
Rio de Janeiro, 18 de abril de 2013

Banca Examinadora:

Presidente:


Prof. Dr. Maria Judith Sucupira da Costa Lins


Prof. Dr. Adriana Mabel Fresquet


Prof. Dr. Lúcia Regina Goulart Vilarinho

Dedico ao pilar da minha vida, minha mãe
Marli Guaraciaba Pessoa.

AGRADECIMENTOS

Aos familiares;

Eu devo agradecer a todos, mas, em especial, gostaria de citar nominalmente quatro pessoas. A minha mãe Marli Guaraciaba pela criação até a fase adulta e o amor sem limites mesmo nesse momento estando muito distante geograficamente. A minha tia Yolanda Mattos por complementar com todo afeto esta criação. A meu pai Robinson Formoso que mesmo adoecido ainda transmite sentimentos em relação a mim. A meu padrasto Newton Mello, que assumiu a responsabilidade de um pai e se tornou um grande amigo.

A minha noiva Cristiane Machado;

Por compreender com muito amor que em determinados momentos da vida são necessários esforços que mudam a dinâmica de um relacionamento.

Aos professores e funcionários do PPGE da Universidade Federal do Rio de Janeiro;

Em especial, às Professoras Adriana Mabel Fresquet e Maria Vitória Campos pela contribuição no exame especial. A Solange Rosa pela solidariedade e a amizade.

A orientadora dessa dissertação;

Professora Maria Judith Sucupira da Costa Lins, pelos incontáveis ensinamentos e a paciência diante das minhas diversas limitações. Além disso, pela admirável dedicação a essa dissertação.

A Deus;

Por me dar a força necessária para aprender e a possibilidade de evoluir pessoalmente.

Aos amigos do grupo de pesquisa que faço parte;

Todos foram de suma importância, mas destaco alguns por serem corresponsáveis pelo ponto de partida dessa dissertação: Ana Lídia, Ana Céli, Ênio, Humberto, Saula, Natália e Monique.

Aos amigos dos diversos grupos do PPGE;

Ana Paula Santos, Hugo Rocha, Leandro Brito, Lorrene Tomazelli, Nilda Negreiros, Janete Trajano, Christiane Pançardes e Marcelo Matos.

Aos professores entrevistados;

Por me darem a oportunidade de engrandecer o estudo.

RESUMO

FORMOSO, Felipe Guaraciaba. Análise da Ética nas Orientações Curriculares de Educação Física do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Esta dissertação investiga como se expressa a ética no documento Orientações Curriculares de Educação Física (OCEF) do Município do Rio de Janeiro publicado no ano de 2010. A aprendizagem da ética por meio das virtudes generosidade, humildade, amizade, coragem e temperança é fundamental para que posteriormente estas virtudes sejam vivenciadas. O objetivo da pesquisa documental dessa dissertação foi identificar se há preocupação com o tema transversal ética nas OCEF do Município do Rio de Janeiro e de que forma a ética é interpretada pelos professores da rede, buscando sugestões para o currículo de Educação Física. A pesquisa dessa dissertação se localiza nos campos da Ética/moral, do Currículo e a Educação Física Escolar. As reflexões sobre a questão da ética são fundamentadas na filosofia moral de Alasdair MacIntyre e nos trabalhos sobre a aprendizagem da professora Maria Judith Sucupira da Costa Lins, sendo complementadas pelo filósofo Theodor Adorno. MacIntyre propõe a prática das virtudes como alternativa para a desordem moral causada pelo emotivismo, ao passo que, Lins ressalta a importância do ensino/aprendizagem de ética na escola. Adorno faz uma crítica à ética consumista causada pela indústria cultural. No campo do currículo, os subsídios prioritários são a teoria do conhecimento escolar de Michael Young e os documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais serviram como base para o trabalho com valores éticos no currículo e na Educação Física Escolar. A metodologia utilizada foi a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, a qual permite a elaboração de categorias de análise. Referências teóricas que sustentam o texto do documento, também foram analisadas à luz da nossa fundamentação. Foram realizadas entrevistas com professores de Educação Física lotados na sétima Coordenadoria Regional de Educação (7ª CRE) da rede municipal do Rio de Janeiro que auxiliaram na compreensão do problema proposto. Concluímos que devido à imensa potencialidade de conteúdos e valores/virtudes éticas observadas no trabalho docente de Educação Física, identificar lacunas e encontrar possibilidades por meio da construção das OCEF pode oferecer alicerces seguros no ainda primitivo edifício curricular da referida disciplina.

Palavras-chave: Ética; OCEF do Município do Rio de Janeiro; Educação Física; Currículo.

ABSTRACT

FORMOSO, Felipe Guaraciaba. Ethical Analysis in the Physical Education Curriculum Guidelines (PECG) of Rio de Janeiro Municipality. Rio de Janeiro, 2012. Dissertation (Master of Science in Education) – Graduation Program in Education, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

This dissertation investigates the ethical issue in the Physical Education Curriculum Guidelines (PECG) of Rio de Janeiro Municipality published in 2010. Learning Ethics by means of values/virtues such as generosity, humility, friendship, courage and temperance is crucial in order to further experience these virtues. The aim of this documental research was to identify whether there is a concern regarding the Transverse Theme Ethics within the PECG of Rio de Janeiro Municipality and how ethics is interpreted by the teachers, searching for suggestions for the Physical Education Curriculum. The research of this dissertation is located in Ethics/Moral, Curriculum and School Physical Education fields. Reflections on Ethical issues are based on Alasdair MacIntyre's moral philosophy and on professor Maria Judith Sucupira da Costa Lins's learning studies, which are complemented by the philosophy of Theodor Adorno. MacIntyre proposes the practice of virtues as an alternative to moral disorder caused by Emotivism, whereas Lins stresses the importance of Ethics in teaching and learning at school. Adorno criticizes ethical consumption caused by the culture industry. In the curriculum field, the priority sources are Michael Young's theory of educational knowledge and the National Curriculum Parameters documents, which are the foundation for the work based on ethical values both in the curriculum and in School Physical Education. Laurence Bardin's content analysis was the method used, which enabled us to set categories to be analyzed. Bibliographical references that support the document's text have also been analyzed in light of our line of reasoning. Interviews with Physical Education Teachers from the 7th Regional Education Coordination (REC) of Rio de Janeiro Municipality were planned to lead to a better understanding of the problem herein presented, however the interviews with the consultant and with one of the persons in charge of the final version of the PECG were not held, despite our efforts. We conclude that due to the high potential of both content and values/virtues observed in the work of Physical Education teachers, identifying gaps and finding possibilities through the construct of the PECG may represent safe foundations in the yet primitive curriculum building of the aforementioned school discipline.

Keywords: Ethical; PEGG of Rio de Janeiro Municipality; Physical Education; Curriculum.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	17
I.1 O Problema e objeto.	17
I.2 Objetivos.....	21
I.2.1 Objetivo Geral.....	21
I.2.2 Objetivos específicos.	21
I.3 Metodologia.....	22
I.3.1 Organização da análise.	23
I.3.1.1 A pré-análise.	23
I.3.1.2 A exploração do material.	24
I.3.1.3 Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.	24
I.3.2 Instrumentos de coleta dados.	24
I.3.3 Critérios de inclusão e exclusão.....	29
I.3.4 Ética na Pesquisa.	30
CAPÍTULO II – ÉTICA, EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO FÍSICA.	31
II.1 Ética e moral	31
II.2 A Ética Aristotélica	32
II.2.1 A Justiça.	35
II.3 A Ética contemporânea e a educação escolar no Ensino Fundamental	37
II.4 Ética e a aprendizagem escolar	40

II.5 Ética e moral no currículo brasileiro.....	44
II.5.1 A Educação moral como disciplina isolada.....	44
II.5.2 A ética como tema transversal no Ensino Fundamental.....	46
II.5.3 A ética como tema transversal na Educação Física.....	52
II.6 Os meios de comunicação e a ética na Educação Física.....	55
CAPÍTULO III – CURRÍCULO, CONHECIMENTO E SABERES.....	59
III.1 As teorias do Currículo.....	59
III.2 A questão do conhecimento.....	62
III.2.1 Universalismo versus relativismo no currículo e conhecimento escolar.....	65
III.3 Dos saberes e práticas à formação e profissionalização docente.....	70
CAPÍTULO IV – AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO RIO DE JANEIRO	74
IV.1 A análise preliminar.....	74
IV.1.1 O contexto do documento.....	74
IV.1.2 A autoria do texto do documento.....	76
IV.2 O Documento.....	77
IV.2.1 Primeira parte: a apresentação do documento.....	80
IV.2.2 Segunda parte: Orientações curriculares para o ensino de Educação Física. .	81
IV.2.1.1 A autonomia e a cidadania.....	85
IV.2.1.2 A inclusão e os valores éticos.....	87

IV.2.1.3 A interdisciplinaridade e os conhecimentos da Educação Física.....	88
IV.2.3 Terceira parte: Conteúdos para o ensino de Educação Física.....	90
IV.2.4 Quarta parte: Blocos de conteúdos.	98
IV.3 Dados da pesquisa com os professores.....	103
IV.4 Dados da pesquisa com os responsáveis pela elaboração das OCEF do Município do Rio de Janeiro.	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Objetivos/ categorias/ questões de roteiro	26
Quadro 02 – Virtudes aristotélicas	33
Quadro 03 – Bloco de conteúdos (Rio de Janeiro, 2010).....	79
Quadro 04 – Orientações (Rio de Janeiro, 2010)	79
Quadro 05 – Categorização da segunda parte do documento.....	82
Quadro 06 – Inferências do quarto ano do Ensino Fundamental	98
Quadro 07 – Inferências do quinto ano do Ensino Fundamental	100
Quadro 08 – Inferências do sétimo ano do Ensino Fundamental	102
Quadro 09 – Resposta dos professores quanto a leitura do documento	103
Quadro 10 – Quadro de respostas da pergunta A2	104
Quadro 11 – Quadro de respostas da pergunta B2 e B3	105
Quadro 12 – Categorização das respostas da segunda pergunta	106
Quadro 13 – Categorização das respostas da terceira pergunta.....	107
Quadro 14 – Categorização das respostas da quarta pergunta.....	108
Quadro 15 – Categorização das respostas da quinta pergunta.....	110
Quadro 16 – Categorização das respostas da sexta pergunta	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Teorias do currículo	59
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

OCEF – Orientações Curriculares de Educação Física

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SME – Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A	129
Apêndice B	130
Apêndice C	131

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

1.1 Problema e objeto

Num jogo de futebol em uma aula de Educação Física, um aluno raivoso empurra e ofende o colega do time por ele não ter feito o gol e ter ocasionado a vitória do time adversário. O mesmo aluno ainda enfatiza que é preciso ganhar de qualquer jeito! O professor pede para o menino enraivecido parar de falar. Cabe nos questionar:

O que é mais importante para o aluno agressor?

O professor soube trabalhar pedagogicamente diante do fato?

Este é um problema concreto para as aulas de Educação Física.

Vemos neste exemplo como há situações de violência presentes nas aulas de Educação Física. A violência de natureza física e simbólica (BOURDIEU, 2008) no âmbito sócio-escolar nos remete a pensar sobre a necessidade de propostas pedagógicas que contemplem a ética no Ensino Fundamental. A ética hoje, de acordo com a legislação brasileira, é parte fundamental de qualquer projeto educacional. No que tange o currículo da Educação Básica, ela deve acontecer por meio de tema transversal (BRASIL, 1997a; 1997b; 1997c; 1998a; 1998b; DARIDO, 2005; LINS, 2007; 2009). Isto justifica plenamente o objetivo deste trabalho.

É de nosso interesse investigar o conteúdo do documento Orientações Curriculares de Educação Física (OCEF) do Município do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2010), na perspectiva da aprendizagem ética. A aprendizagem de ética por meio de valores/virtudes como justiça, temperança e humildade torna-se crucial para que posteriormente estas sejam vivenciadas, pois ninguém nasce ético (MACINTYRE, 2001).

Lins (2009) considera ética e educação escolar como duas vertentes que compõem um tema que aparece como um problema central da vida do aluno e do professor, daí a exigência de que se faça a sua análise e se encontre uma forma concreta de organizar a prática pedagógica neste enfoque. É a partir deste princípio que realizamos a Análise da

Ética nas Orientações Curriculares do Município do Rio de Janeiro.

A preocupação com a ética no contexto escolar é justificada também por meio de trechos proclamados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 20.12.1996, tal como exercício da cidadania:

[“...] A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (Cap.II, Seção I, art 22º). Ainda com referência a LDBEN, a lei estabelece no art.27, entre outras diretrizes que:

[“...] os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão [...] a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (Cap.II, Seção I). Por isto, as OCEF precisam estar em consonância com a base legal.

Para ratificar esta fundamentação no ponto de vista curricular, a apresentação dos PCN (BRASIL, 1997c; BRASIL 1998b) propõe um conjunto de temas transversais que são “ética, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual” (BRASIL, 1997c, p.29) em que a ética representa uma possibilidade de inserção em todos os conteúdos e disciplinas. A Educação Física é um componente curricular obrigatório. Assim, os conteúdos desta disciplina não devem negligenciar os temas transversais. E, sendo a ética integrante deste conjunto de temas os PCN sugerem que esteja presente e seja analisada nos documentos curriculares oficiais.

No que concerne ao objeto desta pesquisa, as OCEF do Município do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2010), analisamos os fundamentos teóricos que sustentam o documento e a existência de pressupostos éticos. De igual modo, indagamos sobre o conhecimento dos professores referente ao tema ética e ao documento que é o objeto desse estudo. Por último, buscamos discussões e tensões que não estão explícitas no documento, mas que são pertinentes a este.

Sabemos que a ética faz parte da filosofia e se configura como um campo complexo de estudos. Diferentes análises são feitas sobre a ética e dentre estas surge o emotivismo (MACINTYRE, 2001) com uma perspectiva específica. Segundo Macintyre (2001), a

teoria do emotivismo está diretamente vinculada a interpretações pessoais de determinadas condutas, baseadas nas emoções dos indivíduos envolvidos nas situações. A ausência de critérios racionais fundamenta a teoria em questão. Lins (2007) avança na abordagem quando aponta que o emotivismo vem crescendo e impede que o ser humano analise a realidade social, pois só considera como ponto de validade para a justificação das atitudes o prazer individual.

Na Educação Física Escolar, a busca incessante pelo resultado e a vitória a qualquer custo nas atividades competitivas, nos leva a entender que a análise da crise moral provocada pelo emotivismo (MACINTYRE, 2001) é de grande relevância.

Diante do documento OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010), observamos a importância de se discutir diferentes situações que ocorrem com frequência nas atividades escolares, como por exemplo, a exclusão de alunos pelo peso corporal segundo a criação de modelos.

Por outro lado, ressaltamos as falsas necessidades referentes a produtos esportivos, como a compra do tênis ou da camisa da grife que patrocina o atleta preferido. Podemos reforçar a situação explicitada, por meio do conceito de indústria cultural. Este conceito foi trabalhado por Adorno e Horkheimer (1986) e destaca a arte e a cultura no sistema capitalista como um negócio lucrativo, buscando uma abordagem mercadológica da ética que converge para a mesma preocupação do emotivismo se pensarmos na ausência de critérios racionais constatados na indústria cultural esportiva.

Quanto aos procedimentos metodológicos, houve a análise de documentos curriculares específicos como os PCN dirigidos para a Educação Física (BRASIL, 1997b; 1998a) e o programa Multieducação do portal Multirio (RIO DE JANEIRO, 2008; 2011). De modo especial, efetuamos a análise de conteúdo do documento denominado Orientações Curriculares de Educação Física do Município do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2010). Foram realizadas entrevistas com professores de Educação Física da rede municipal do Rio de Janeiro. Buscamos efetuar entrevistas com o consultor, as responsáveis pela redação final das OCEF e os colaboradores, todos citados nominalmente no documento.

Este documento constituirá o núcleo do estudo, encontrando-se os conteúdos a serem analisados que foram instituídos da seguinte forma: os esportes, as lutas, os jogos, as

danças, e os movimentos gímnicos ou ginásticos. Com pouquíssimas mudanças conceituais, estes conteúdos vêm se legitimando nos documentos curriculares da área de Educação Física desde a elaboração dos PCN (BRASIL, 1997b; 1998a), o que nos leva a pensar que são conteúdos que não devemos deixar de ensinar e que podem ser denominados os “conhecimentos poderosos.” (YOUNG, 2007; 2011)

Consideramos ainda importante a reflexão sobre a inserção da ética como tema transversal nos respectivos conteúdos presentes no citado documento OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010) para que se possa visualizar a discussão no currículo de Educação Física e na prática pedagógica.

No que se refere ao documento OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010), a discussão pode aparecer via meios de comunicação, em que debates e discussões são incentivados, por intermédio do vôlei, basquete, lutas e especialmente o futebol, transmitidos pela televisão. Nestes, são vistas atitudes incompatíveis com o respeito mútuo, como faltas violentas e desleais, tentativas desonestas de se enganar o juiz, gols e pontos cometidos de maneiras irregulares, brigas de torcidas e a questão da máfia do apito em campeonatos de futebol do Brasil e do exterior (IMPOLCETTO E DARIDO, 2007).

Por meio da análise do documento OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010), discutimos a aprendizagem de virtudes levando em consideração a amizade¹ no interior da escola, além de questões como o individualismo presente nos alunos mais habilidosos ou na forma de comemorarem jogadas bem sucedidas que determinam a provocação e humilhação do adversário. Para isto, buscamos fundamentação em Aristóteles (séc. IV a.C., 2009) cuja contribuição é amplamente reconhecida, na medida em que o filósofo considera a amizade como imprescindível na vida, pois entende que ninguém viveria sem amigos, mesmo que este indivíduo possuísse todos os outros bens.

Os outros conteúdos citados nas OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010), como as danças, quando são trabalhadas na escola, são apenas oferecidas em dias comemorativos sem qualquer análise ética, e as aulas de Educação Física tornam-se um espaço para estes ensaios (SBORQUIA & GALLARDO, 2002).

¹ Segundo Aristóteles (séc. IV a.C., 2009) a amizade perfeita é uma disposição de caráter de pessoas, em que tais desejam o bem reciprocamente, e são boas em si mesmas.

Depois desta reflexão, apóio-me na minha experiência enquanto docente, na qualidade de professor de Educação Física do município e do estado do Rio de Janeiro, para afirmar que os documentos curriculares oficiais da disciplina a qual leciono não devem negligenciar tal discussão.

A partir dessa preocupação, houve a possibilidade de uma relação entre Educação Física Escolar, ética e currículo, o que motivou a análise do documento. Para pensar essa proximidade, acrescentei as discussões das quais participo no GPEE (grupo de pesquisa sobre ética na educação) na pesquisa intitulada Ensino/Aprendizagem da ética nos currículos de diferentes escolas. Além disto, a participação voluntária na revisão das OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010), oferecida a todos os profissionais de Educação Física da rede municipal de ensino, iniciada no ano de 2011, e, sem qualquer alteração no documento por nenhum dos participantes, acentuou minha motivação para a análise do documento em foco.

Desta maneira, foi no meu trabalho docente, na reflexão da literatura apresentada, na inserção como pesquisador do grupo mencionado que se consolidou o tema desta pesquisa. Com isto, esta pesquisa se denomina: **Análise da Ética nas Orientações Curriculares de Educação Física do Município do Rio de Janeiro.**

1.2 Objetivos

Diante da importância do tema presente e para uma melhor compreensão da ética nas OCEF, os objetivos desta dissertação foram os seguintes:

1.2.1 Objetivo Geral

- Analisar a ética como tema transversal nos documentos curriculares oficiais específicos da área de Educação Física (BRASIL, 1997b; 1998a, RIO DE JANEIRO, 2008; 2010; 2011);
- Identificar o conhecimento dos professores entrevistados sobre as OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010) e a questão da ética como tema transversal, além de buscar sugestões para o currículo e para prática pedagógica de Educação Física.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar e analisar conceitos e abordagens expressas nas OCEF do Município do Rio de Janeiro (2010) por meio de categorias de análise;
- Analisar por meio de entrevistas com os responsáveis pela elaboração das OCEF do Município do Rio de Janeiro, discussões, pressões e alterações no processo de construção do documento;

1.3 Metodologia

Nesta dissertação é utilizado a perspectiva crítica. Fundamentado nos conceitos de Alves-Mazzotti e Gewandszadner (1998), observamos a necessidade da perspectiva crítica para este material, pois nenhum processo social, inclusive este documento, pode ser compreendido de forma isolada e sem a mínima compreensão dos fatores sociopolíticos e culturais que o permeiam. Além disto, as contradições em nossa sociedade fazem com que os objetivos educacionais e científicos não possam ser entendidos somente como um ato de vontade em si mesmo sem algo exterior (ADORNO, 1995).

Esta dissertação é um estudo de natureza qualitativa e se compõe de uma pesquisa documental complementada por entrevistas semi-estruturadas. De acordo com Sá-Silva et al. (2009) a pesquisa documental, como o próprio nome indica, tem o documento ou documentos como objeto de investigação e se dedica a análise do mesmo. Isto não significa a exclusão de procedimentos ou instrumentos complementares de coleta de dados (ALVES-MAZZOTTI E GEWANDSZNADJER, 1998), como aqui representado por entrevistas. Considera-se documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. “No caso da Educação, livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos são bastante utilizados” como informam Alves-Mazzotti e Gewandszadner (1998, p.169). Esta dissertação tem como objeto um documento oficial do município do Rio de Janeiro denominado Orientações Curriculares de Educação Física (OCEF) publicado em 2010.

No que se refere à pesquisa documental, Ludke e André (1986) indicam que os documentos são amostras não-representativas dos fenômenos estudados, quando se pretende estudar o cotidiano escolar.

Guba e Lincoln, *apud* Ludke e André (1986) apontam algumas vantagens para o uso de documentos na pesquisa educacional. Primeiramente, estes autores destacam o fato

dos documentos se caracterizarem por ser uma fonte estável e rica, podendo ser consultado inúmeras vezes e servindo de base para diversos estudos em diferentes épocas. Outra vantagem dos documentos é que eles são uma fonte não-reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso aos principais agentes é dificultado ou quando a interação com estes pode gerar alteração em seus pontos de vista (LUDKE E ANDRÉ, 1986).

Uma vez conceituado o documento, desenvolvemos as características da análise de dados. Para a pesquisa documental, a literatura normalmente sugere a análise de conteúdo (LUDKE E ANDRÉ, 1986; SÁ-SILVA et al., 2009) e assim procedemos. Para este fim, decidimos pela obra de Laurence Bardin (2009) que oferece contribuições valiosas não só para a análise de documentos quanto para a entrevista que usaremos como procedimento complementar. Para a autora, a análise do conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo (2009, p.44).

É importante ressaltar que Bardin (2009) reconhece a análise do discurso como integrante da análise do conteúdo. Discurso na visão da autora decorre de “organizações transfrásicas” (p.274) estabelecidas em condições- sócias históricas provenientes da análise do conteúdo.

No que se refere à análise do documento propriamente dito, as OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010), também nos subsidiamos no modelo sugerido por Cellard (2010). O autor sugere uma rotina que inclua uma análise preliminar do contexto social do documento, dos autores e a estrutura lógica do texto.

1.3.1 Organização da análise

De acordo com Bardin (2009) as fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três pólos:

1.3.1.1 A pré- análise

Segundo Bardin (2009), esta primeira fase possui três missões. A) A escolha dos documentos a serem submetidos à análise. B) A formulação das hipóteses e dos objetivos e por último: C) a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

No que tange à escolha dos documentos e à formulação dos objetivos, a pesquisa destaca as questões nos objetivos gerais e específicos (item 1.2). Não trabalhamos com formulação de hipóteses. As hipóteses assim como a elaboração de indicadores (missão C) estão abarcadas na relação objetivos- categorias- questões de roteiro expressas no quadro abaixo (quadro 1).

1.3.1.2 A exploração do material

Esta fase é longa e consiste primordialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas pelo pesquisador (BARDIN, 2009).

1.3.1.3 Tratamento dos resultados obtidos e interpretação

Neste momento, enquanto pesquisador, tendo à nossa disposição resultados significativos, foram realizadas inferências e interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que dissessem respeito a descobertas (BARDIN, 2009). Segundo Bardin (2009), a divisão dos componentes em categorias a partir das inferências é de grande validade, e é desta maneira que a maioria dos trabalhos de análise de conteúdo tem se organizado. Utilizamos nesta dissertação categorias prévias ou *a priori* como as do quadro abaixo (quadro 1) e *a posteriori* viabilizadas a partir das inferências.

1.3.2 Instrumentos de coleta dados

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandszadner (1998) a observação, a entrevista e a análise de documentos são os procedimentos e instrumentos de coleta de dados mais utilizados podendo estabelecer relações complementares entre si ou o uso de outras técnicas. Esta dissertação selecionou documentos prioritariamente e realizou entrevistas, podendo se afirmar que trata especificamente de uma análise documental.

Os PCN (BRASIL, 1997b; 1998), o programa Multieducação (RIO DE JANEIRO, 2008; 2011) e, sobretudo o documento contendo as OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010) em

relação à ética como tema transversal na área específica de Educação Física foram utilizados como documentos de análise. A análise dos primeiros documentos (BRASIL, 1997b; 1998a; RIO DE JANEIRO, 2008; 2011) foi elaborada no conjunto da análise das OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010) e são justificadas por servirem como sustentação para o documento em foco.

Realizamos entrevistas com vinte e um Professores de Educação Física da rede Municipal de ensino (SME-RJ) do bairro de Jacarepaguá, da 7ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação). O número de entrevistas foi originado pelo processo de amostra por saturação (POUPART, 2010) o qual aponta que depois de um determinado quantitativo de entrevistas, os dados vão se repetindo, pouco acrescentando a constituição de novas entrevistas. Esta CRE foi escolhida pelo fato do pesquisador estar lotado na mesma, o que facilitou o acesso às unidades escolares.

Além disto, foram previstas, inicialmente, entrevistas com o consultor e uma das responsáveis pela redação final do documento em foco, por uma questão de hierarquia, no entanto, estas pessoas não se disponibilizaram para tal. Posteriormente, seriam entrevistados os professores colaboradores das OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010) em concordância com a redatora final, contudo, alguns imprevistos que serão detalhados no quarto capítulo, inviabilizaram este outro modelo de entrevista.

A opção pela entrevista se deriva do fato dela propiciar grandes vantagens em relação às outras técnicas como a captação imediata e corrente da informação desejada. Outra vantagem é a de que outros instrumentos têm seu destino encerrado no momento em que saem das mãos do pesquisador, diferentemente da entrevista, que ganha novas possibilidades de análise durante sua execução (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

Utilizamos a entrevista semi-estruturada². Este tipo de entrevista é um meio termo da entrevista estruturada e não estruturada. Assim, para Alves-Mazzotti & Gewandszadner (1998), a entrevista semi-estruturada acontece por meio de perguntas específicas, típico das entrevistas estruturadas, mas deixando o entrevistado livre em relação a suas respostas. Segue o quadro sintético da relação entre objetivos e metodologia:

² Ver Apêndice A e B.

OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS	CATEGORIAS	QUESTÕES DE ROTEIRO
<p>Objetivos geral 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> Analisar a ética como tema transversal nos documentos curriculares oficiais específicos da área de Educação Física (BRASIL, 1997b; 1998a, RIO DE JANEIRO, 2008; 2010; 2011); <p>Objetivo específico 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar conceitos e abordagens expressas nas OCEF do Município do Rio de Janeiro e elaborar categorias de análise; 	<p>Tema transversal, interdisciplinaridade, ética honestidade, generosidade, justiça, respeito mútuo, humildade, perseverança, amizade, temperança, consumo.</p>	<p>Análise dos documentos propriamente ditos.</p>
<p>Objetivo Geral 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar o conhecimento dos professores entrevistados sobre 	<p>Tema transversal, interdisciplinaridade, ética, honestidade, generosidade, justiça, respeito mútuo,</p>	<p>Você já leu as Orientações Curriculares de Educação Física do Município do Rio de Janeiro?</p>

<p>as OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010) e a questão da ética como tema transversal, além de buscar sugestões para o currículo e para prática pedagógica de Educação Física.</p>	<p>humildade, perseverança, amizade, temperança, consumo.</p>	<p>O que você entende sobre Tema Transversal?</p> <p>Quais os conteúdos que devem ser pensados nas aulas de Educação Física e conseqüentemente estar presentes nas Orientações Curriculares de Educação Física?</p> <p>Quais os valores éticos ou morais que devem ser pensados nas aulas de Educação Física e conseqüentemente estar presentes nas Orientações Curriculares de Educação Física?</p> <p>O que você pensa sobre trabalhar com honestidade, justiça, perseverança, generosidade, humildade e temperança (equilíbrio) na Educação Física escolar?</p> <p>Como estes valores podem aparecer nas aulas de Educação Física?</p>
<p>Objetivo específico 2:</p>		

<ul style="list-style-type: none"> Analisar por meio de entrevistas com os responsáveis pela elaboração das OCEF do Município do Rio de Janeiro, discussões, pressões e alterações no processo de construção do documento; 	<p>Expectativa, autoridade, conhecimento específico, formação de atletas, autonomia, agenda política, econômica e cultural.</p>	<p>Como foi colaborar na produção da OCEF do município do Rio de Janeiro?</p> <p>O que você sabe sobre tema transversal?</p> <p>Houve preocupação em trabalhar o tema transversal ética?</p> <p>Você sabe qual foi o conceito de ética utilizado?</p> <p>O que você pensa sobre trabalhar com valores como honestidade, justiça, perseverança, humildade, generosidade e temperança na Educação Física escolar?</p> <p>Como estes valores poderiam aparecer nas aulas de Educação Física?</p> <p>Tendo em vista a história de a educação física estar intimamente relacionada a questões competitivas, os conteúdos contidos no documento foram pensados visando à formação de atletas éticos?</p> <p>Houve restrição a autonomia dos colaboradores do documento ou alguma</p>
---	---	--

		<p>interferência na produção dos conteúdos das OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010)?</p> <p>Os megaeventos esportivos como a Copa do Mundo em 2014 e as Olimpíadas de 2016 na cidade do Rio de Janeiro, ambos confirmados antes da publicação das OCEF, tiveram alguma relação na produção do documento?</p> <p>Como estes eventos podem vir a se relacionar na revisão das OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010)?</p>
--	--	---

Quadro 01- Objetivos/categorias/questões de roteiro

1.3.3 Critérios de inclusão e exclusão

No roteiro de entrevista destinado aos professores de Educação Física da rede municipal de ensino (apêndice B) foi utilizado como critério de exclusão o desconhecimento do documento das OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010). No mesmo roteiro, os professores que entraram na rede este ano, com as atividades do ano letivo já em andamento, também foram desconsiderados tendo em vista que o documento em foco é normalmente apresentado nas rotinas de planejamento pautadas principalmente no início do ano letivo.

As unidades escolares incluídas na pesquisa são aquelas que oferecem ensino regular do primeiro ao quinto ano e do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental (EF), além da Educação Infantil. Dentro do perfil das unidades escolares foram excluídas as escolas que apresentam um funcionamento e uma estrutura docente-discente diferenciada

da programação educacional regular. Diante disto, excluimos da pesquisa as Escolas do Amanhã e as Creches.

1.3.4 Ética na Pesquisa

Como sabemos, é de responsabilidade do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) a análise dos projetos de pesquisa visando garantir proteção ao sujeito da pesquisa e de contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, conforme definido na Resolução CNS 196/96. E ainda, todos os trabalhos que pretendem realizar pesquisas com questionários ou entrevistas no Município do Rio de Janeiro devem ser encaminhados ao Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil - CEP/SMSDC-RJ.

Diante disto, a coleta de dados desta pesquisa somente teve início mediante a aprovação do CEP/SMSDC-RJ e da Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ). A partir disto, seguimos as normas do CEP/SMSDC-RJ dentre as quais orienta a utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³. O TCLE é um documento que informa à população participante da pesquisa, questões fundamentais, como o objetivo da mesma, o seu caráter sigiloso e os contatos necessários em caso de desistência.

³ Ver Apêndice C.

CAPÍTULO II: ÉTICA, EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO FÍSICA

2.1 Ética e Moral

Notadamente a sociedade enfrenta um debate cotidiano sobre questões éticas ou de cunho moral. Escândalos de corrupção, violência urbana, pouca eficácia de serviços públicos essenciais como saúde, segurança e educação são alguns exemplos de como este tema pode afetar nossas vidas. Estes exemplos estão além de limites normativos, códigos ou valores, e são fatos inaceitáveis quando se pensa em ética.

Do ponto de vista etimológico dos termos, ética deriva do grego “ethos,” que significa costume. A evolução do sentido do vocábulo, ético se relacionou cada vez mais com o termo moral que surge do latim “mores”. (FERRATER MORA, 2001; RICOUER, 2011). Paralelamente, Ricouer (2011) aponta que a ética estaria sobre o signo daquilo que é estimado como bom, e a moral sobre normas e obrigações dentro de um caráter universal.

Devido a sua ampla discussão, a ética envolve uma gama de conceitos. Por um lado, observa-se um interesse filosófico em se discutir o conceito de ética de diferentes modos, algumas vezes preso apenas a questões de argumentação e outras vezes a valores legitimados. Para que seja estabelecido o conceito de ética de acordo com as questões de argumentação, é necessário observar a ausência de um referencial demarcado sócio-historicamente. Nesta perspectiva o referencial ético é construído por micro-contextos segundo o interesse daqueles que elaboram e se utilizam desta construção (PERELMAN & OLBRECHTS, 2002).

Por outro olhar filosófico, esta instabilidade conceitual nos remete a uma crise de valores éticos (ARENDDT, 2000; LINS, 2004; 2007a; 2009; MARITAIN, 1968; MACINTYRE, 1999; 2001; 2008). Para esta linha de pensamento, na qual esta dissertação está fundamentada filosoficamente, faz-se necessário o estabelecimento de parâmetros éticos- morais ancorados na construção de valores legitimados historicamente.

Dentro desta perspectiva, ética e moral podem não se encontrar como conceitos sinonímicos. Segundo Lins (2009) a moral é um conjunto de regras práticas derivada da reflexão filosófica da ética. Portanto, existe uma dependência e não uma igualdade dos termos.

Nos PCN (BRASIL, 1997a) pelo contrário, ética e moral são termos empregados como sinônimos, significando um conjunto de princípios ou padrões de conduta em que ambos se remetem à ideia de costume. Estes costumes são o primeiro conteúdo de uma cultura e representam maneiras de viver criadas pelos seres humanos, diferentemente de outros animais que tem seu comportamento determinado pela natureza (BRASIL, 1997a). Ainda de acordo com o último documento citado:

Nos costumes, manifesta-se um aspecto fundamental da existência humana: a criação de valores. Os diversos grupos e sociedades criam formas peculiares de viver e elaboram princípios e regras que regulam seu comportamento. Esses princípios e regras específicos, em seu conjunto, indicam direitos, obrigações e deveres (p. 65).

Já nos posicionamos quanto à distinção entre os conceitos de ética e moral, explicando o significado de ética diferente do que está expresso nos PCN. No entanto, corroboramos com os PCN (BRASIL, 1997a) no que concerne à estreita relação com a ideia de costume, hábitos, prática.

Diante da constatação de variáveis conceituais da ética e moral, sobre as quais este trabalho não pretende discutir, decidimos optar por uma filosofia ética específica. Deste modo selecionamos o referencial clássico da ética, proposta pelo filósofo grego Aristóteles, incontestavelmente um expoente neste campo.

2.2 A Ética Aristotélica

Aristóteles nasceu em Estagira, atualmente Tessalônica, cidade grega então colônia da Macedônia em 384 a. C. e viveu até 322 a. C. Esse filósofo grego, o mais famoso aluno de Platão, foi professor de Alexandre, o Grande, tendo influenciado e transformado consideravelmente, junto com Sócrates e Platão, a filosofia. Aristóteles prestou notáveis contribuições em diversas áreas do conhecimento humano, além da ética, destacando-se política, física, metafísica, lógica, psicologia, poesia, retórica, zoologia, biologia e história natural.

Aristóteles apresenta os fundamentos da ética principalmente em sua obra “Ética a Nicômaco”. Embora tenham chegado até nós outras obras de Aristóteles no tocante à Ética como “Ética Eudêmia”, “Protrepticus” e a “Magna Moralia” (a Grande Ética), a “Ética a Nicômaco” é, inegavelmente, a obra de maior destaque sobre a ética (KRAUT et al.,

2009). Além disto, as outras obras citadas do *corpus* aristotélico não dispõem da mesma credibilidade da “Ética a Nicômaco”, que de acordo com KRAUT et al., (2009) possui um *status* filosófico reconhecidamente superior e sua autoria é devidamente legitimada. Esta obra é constituída de dez livros e coloca a questão das virtudes como a justiça, a amizade, a generosidade, entre outras, como fundamento para todas as seções do livro.

A ética aristotélica é um estudo da virtude (*areté* ou excelência) uma vez que, a ideia central da obra é tornar homens bons ou almejar o bem humano em sua forma mais elevada. Este bem humano é a felicidade, a *eudaimonia*. (MARCONDES, 2008).

Para o filósofo Aristóteles (séc. IV a.C., 2009), no que concerne o alcance da felicidade, “todo empreendimento e projeto previamente deliberado colimam algum bem, pelo que se tem dito, com razão, ser o bem a finalidade de todas as coisas”. (1094a1). Essa finalidade está diretamente relacionada com o conceito da ética aristotélica. Este bem, que é para o pensador (ARISTÓTELES, séc. IV a.C., 2009) o bem mais excelente, tem que estar relacionado com o seu contexto, a polis, por meio da prática virtuosa. Para isto, Aristóteles lança alguns questionamentos sobre o conceito aqui desenvolvido:

E não será então o conhecimento desse bem mais excelente muito importante do ponto de vista prático para a conduta na vida? Não nos tornará ele melhor capacitados para atingir o que é adequado, como arqueiros que tem um alvo na qual mirar? Se for assim, temos que tentar determinar, ao menos em esboço, no que consiste exatamente esse bem mais excelente e de qual das ciências teóricas ou práticas é ele o objeto (SÉC. IV a.C., 2009, 1094a1).

Nesta dissertação, este bem, isto é, a ética, é objeto de análise nas Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação (RIO DE JANEIRO, 2010). O conceito de ética em Aristóteles (séc. IV a.C., 2009) aponta que a ética só pode ser vivenciada a partir da prática das virtudes, tais como: temperança, generosidade, amizade e coragem, como as do quadro abaixo:

Ação ou emoções	Virtude (justa medida)	Vício por excesso	Vício por falta
Prazer	Temperança	Desregramento ou libertinagem	Insensibilidade ou bestialidade
Riqueza	Generosidade	Prodigalidade	Mesquinhez
Relação com os outros	Amizade	Condescendência ou subserviência	Tédio ou enfado
Medo	Coragem *	Covardia	Temeridade

* Há virtudes que são desencadeadas por outras como é o caso da virtude da perseverança que advém da virtude da coragem. Já, a honestidade acontece por meio da justiça, sobre a qual, explanaremos a seguir.

Quadro 02 - Virtudes aristotélicas

Este conceito nos remete à tarefa de responder a seguinte questão: “Diante da imperfeição humana, é possível estabelecer uma prática de ensino que fomente o desenvolvimento moral, através do conhecimento da virtude?” (CARVALHO FILHO, 2008; p.132)

Segundo Aristóteles, a virtude é um bem maior, sendo a finalidade da vida e expressa na sociedade sempre relacionada à política⁴. Entretanto, o autor faz algumas ressalvas e admite que com toda a imprescindibilidade do estudo das virtudes, o mesmo pode se mostrar demasiadamente incompleto, pois um indivíduo pode possuir todas as virtudes imagináveis, mas de nada adiantará, se durante toda a vida não puser em prática.

Em outra grande obra, “A Política”, Aristóteles coloca a ética em íntima relação com a vida pública e a justiça, passando por questões de igualdade social. Cabe neste momento reforçar a definição do filósofo ao colocar o homem como um animal político. De acordo com o autor, o bem político é a justiça, inseparável do interesse comum e dentro do seu conceito de ética, equivalente à igualdade. A igualdade segundo o filósofo é a base do direito (ARISTÓTELES, séc. IV a.C., 2011).

Diante da estreita relação da justiça com a ética aristotélica e pelo fato do filósofo considerar a justiça como o somatório de todas as outras virtudes, iremos abordá-la não desconsiderando o brilho das demais virtudes morais, mas sublinhando aquela que Aristóteles conceituou como a virtude perfeita.

⁴ Para Aristóteles, a ética tratando a ação do bem no âmbito do indivíduo, é apenas uma ciência prática acessória e subordinada à política, a ciência prática maior; na medida em que o ser humano é um animal político, isto é, tem sua essência e se atualiza exclusiva e necessariamente na vida em sociedade no Estado, o bem mais excelente, o nobre e o justo acabam por ser objeto da política e não da ética. Para Aristóteles a ética é um departamento da política, o que vale dizer que não lhe é, a rigor, funcionalmente, distinta, mas está nela contida.

2.2.1 A Justiça

Na obra de Aristóteles o desenvolvimento do sentido de justiça (*Dicaiosíne*) se deu paralelamente ao sentido de mediania, que é encontrado no meio termo (*mesótês*) entre ações opostas. Para o filósofo, no sentido da justiça ou da mediania é necessário desenvolver a virtude da prudência. É por meio da prudência que vamos caminhar para a justa medida, que em outras palavras seria um caminho mediano entre dois extremos, o excesso e a falta. A justiça como as demais virtudes só pode ser contemplada pela mediania (CARVALHO FILHO, 2008). Segundo Hursthouse (2009) a doutrina central da mediania ou justa medida parece estar presente na literatura, matemática, medicina e filosofia, antes mesmo da obra aristotélica. Contudo, neste capítulo, não cabe o aprofundamento da história social da idéia de mediania o que poderia nos distanciar do autor em foco.

Na leitura de autores como MacIntyre (2008) e Carvalho Filho (2008) no tocante à justiça em Aristóteles, observamos que as leis de um estado devem ter como a finalidade o homem justo, e este homem é aquele que respeita as leis estatais. O homem injusto é aquele que infringe as leis ou que toma mais do que aquilo que lhe é devido, uma espécie de indivíduo não equitativo. Consequentemente, fica claro que o homem que obedece a lei e o homem equitativo serão ambos justos. “O justo, portanto, significa aquilo que é legal e aquilo que é igual ou equitativo, e o injusto significa aquilo que é ilegal e aquilo que é desigual ou não equitativo” (ARISTÓTELES, séc. IV a.C., 2009, 1129b1).

Para Aristóteles as coisas lícitas são justas num sentido da palavra, pois o que se encontra na legalidade é decidido pela legislação e as várias decisões da esfera legislativa são denominadas como regras de justiça por sua legitimidade.

Embora não seja o foco desta dissertação, estudos recentes vêm demonstrando num outro ponto de vista (MASCARENHAS, 2011; REINALDO DA SILVA, 2006; SOBRINHO, 2004), como as ações de âmbito legal podem acentuar a questão da desigualdade e comprometer a relação justiça/equidade.

A justiça aristotélica aponta que a promulgação da lei tem por finalidade o bem comum, e o termo “justo” está diretamente relacionado àquilo que preserva a felicidade de

todos ou a comunidade política (ARISTÓTELES, séc. IV a.C., 2009). Conforme já abordado, a felicidade na ética aristotélica representa o bem maior.

Paralelamente, o filósofo coloca um olhar crítico sobre a questão da justiça quando assinala que “a lei prescreve uma certa conduta se a lei tiver sido corretamente produzida e promulgada, e não tanto assim se produzida a esmo” (séc. IV a.C., 2009,1129b1). Para esse filósofo não deve fazer qualquer diferença a trapaça de um indivíduo bom ou mau, a lei deve apenas considerar a natureza do dano, tratando as partes como iguais. Neste caso, fica claro que Aristóteles compreende as possíveis falhas do decurso legal e destaca a contribuição central do *ethos* no modelo de comunidade grega, *a pólis*.

MacIntyre (2008) ao observar a visão de Aristóteles sobre a justiça compreende que esta se impõe de dois tipos, distributiva e corretiva. A justiça corretiva tem a função de restaurar aquilo que foi retirado parcialmente por alguma ação injusta. A justiça distributiva é derivada de uma ordem social justa baseada num princípio de distribuição equitativa. Em seus escritos Aristóteles deixa explícito que a igualdade é sempre anterior à desigualdade, o que faz com que a justiça corretiva seja compreendida como uma reparação de um processo posterior de desigualdade.

Ainda no âmbito da justiça, Aristóteles trabalha com a ideia de justiça perfeita, que é uma espécie de justiça não condicionada. Para que se compreenda o conceito de justiça perfeita, Lima (2010) em seu trabalho sobre a “Aprendizagem da Justiça como Virtude Perfeita” aponta que nem sempre um ato justo equivale a um ato de justiça. O autor exemplifica que quando um motorista obedece ao sinal de trânsito com receio das possíveis sanções, o mesmo está praticando um ato justo e não de justiça perfeita. Neste caso, a justiça perfeita só se daria caso o motorista tivesse esta iniciativa com o intuito de respeitar a vida do próximo. Cumprir a lei para a própria vida e pelo bem da comunidade, *a pólis*, tendo como o foco a felicidade (*eudaimonia*) é o que se compreende na concepção aristotélica de justiça como virtude perfeita.

A justiça, então, nesse sentido é virtude perfeita, desde que demonstrada e efetuada para os outros. Na visão aristotélica há muitos que são capazes de praticar a virtude na sua vida privada, mas são incapazes de praticá-la em suas relações com outrem. E a justiça, por conseguinte, não é uma parte de uma virtude, mas a totalidade desta e o seu oposto, a

injustiça, não é uma parte do vício, mas a totalidade deste (ARISTÓTELES, séc. IV a.C., 2009).

No que se refere à injustiça, há de se compreender como Aristóteles desenvolve seu pensamento por meio das formas de ofensa, que na ótica aristotélica podem variar de erros voluntários e involuntários a atos de injustiça:

Há, portanto, nas transações três formas de ofensa [...] Quando a ofensa sucede contrariamente a uma expectativa plausível, estamos diante de um infortúnio (erro involuntário); quando, embora não contrária a uma expectativa razoável, a ofensa é feita sem má intenção, temos um erro culpável, pois um erro é culpável quando a causa da ignorância de alguém reside nesse próprio alguém, e, no entanto, somente um infortúnio (erro involuntário) quando a causa é externa a própria pessoa. Quando uma ofensa é feita ciente, mas não deliberadamente, trata-se de um ato de injustiça, tais como as ofensas feitas motivadas pela ira ou qualquer outra paixão da qual o ser humano é necessária ou naturalmente suscetível; admite-se que ao cometer essa forma de ofensa o indivíduo age injustamente e sua ação é um ato de injustiça, mas ainda assim, isso não significa que esse indivíduo seja injusto ou mau, pois a ofensa não foi cometida por maldade (SÉC. IV a.C., 2009, 1135a1).

Entretanto, um indivíduo é injusto ou mau quando um ato de injustiça é voluntário e executado por escolha. É dentro desta ótica que a justiça ocupa uma posição central entre as virtudes e é considerada amiúde como a virtude principal.

2.3 A Ética contemporânea e a educação escolar no ensino fundamental

Numa ótica para o século XXI, MacIntyre (1999; 2001; 2008) reforça a necessidade da aprendizagem das virtudes. Alasdair MacIntyre nasceu em Glasgow, 1929, na Escócia e estudou no Queen Mary College, na Universidade de Londres e na Universidade de Manchester. Emigrou para os EUA, onde prossegue até os presentes dias uma importante carreira universitária. Ensinou nas universidades de Oxford, Princeton, Brandeis, Boston, Vanderbilt e Duke e atualmente, MacIntyre é professor da Universidade Notre Dame. Escreveu mais de 30 livros, dos quais se destacam *After Virtue: A Study in Moral Theory* (1981, tradução brasileira em 2001), *Whose justice? Which Rationality?* (1988, tradução brasileira em 1991) e *Three Rival Versions of Moral Enquiry: Encyclopedia, Genealogy, and Tradition* (1990). Publicou também *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues* (1999), além de outros títulos.

O problema da ética na sociedade é discutido por Lins (2007) que sugere a prática da virtude como solução para o estado geral de desordem moral. A desordem moral (MACINTYRE, 2001) tem como base a ausência da tradição e de paradigmas na sociedade. Para MacIntyre (2001), a tradição está se perdendo quase que por completo ao ponto de hoje termos apenas alguns simulacros da moral. Arendt (2011) já havia sublinhado que o esfacelamento da tradição deixou uma enorme lacuna entre o passado e o futuro, gerando a ausência de paradigmas e uma crise profunda no mundo contemporâneo.

Na constatação de Kuhn (2003) o paradigma se caracteriza pelo próprio conhecimento que é identificado como modelo para determinada área, denominado pelo autor como a ciência normal. Entretanto, no momento em que se desenvolvem estudos científicos há a possibilidade de determinados paradigmas passarem por momentos de crise e assim se colocam em prática paradigmas mais eficientes. Há de se reconhecer na área da cultura a extensa crise paradigmática que se perpetua (UNESCO, 2002), contudo, precisamos refletir no ponto de vista epistemológico e moral como esta acontece.

Os paradigmas tradicionais se esfacelaram devido à forte presença do emotivismo que no plano da discussão ética nos leva ao relativismo (MACINTYRE, 2001). Para Ferrater Mora (2001) no campo da ética o relativismo seria dizer que nada é bom ou mau absolutamente e esse pensador ainda afirma que para alguns autores o relativismo no nível epistemológico brota de uma atitude cética e de um cinismo no campo da moral.

Esta conjuntura da moralidade hodierna, dita aqui simulacro, indica que para MacIntyre (2001; 2008) as teorias de um esquema conceitual moral, que já houvera existido, estariam sendo perdidas, a ponto de hoje existir apenas alguns fragmentos deste esquema. Estes fragmentos morais oriundos da tradição tiveram seus alicerces no pensamento de Platão e Aristóteles por meio de seus ensinamentos, no entanto, observa-se nas teorias de Karl Marx, Kierkegaard e Nietzsche o auge do seu processo de ruptura (ARENDR, 2011).

Para MacIntyre (2001) a ausência da tradição, na perspectiva da moral, também é oriunda da falta de critérios racionais que possam servir como parâmetros para organizar a vida moral na sociedade. O filósofo afirma que a característica que marca a discussão moral no séc. XXI são as discordâncias intermináveis incapazes de se chegar a um fim.

Entretanto, ele não reprova estas discordâncias, mas alega a importância de se pautar critérios racionais para que se estabeleçam acordos morais para determinados fins.

Para argumentar a ausência de critérios racionais, Macintyre trabalha com o conceito de emotivismo, conforme já nos referimos, originário em Stevenson (*apud* MACINTYRE, 2001). De acordo com o explicitado na parte introdutória, o emotivismo relaciona-se a interpretações pessoais de determinadas condutas, baseado na pura emoção dos indivíduos em diferentes situações. A crítica é que essas interpretações pessoais no caso das expressões de preferências se rompem dentro de uma estrutura moral. A partir daí, o autor conclui que os desacordos contemporâneos não passam de um choque de vontades individuais e antagonicas concretizadas por um sistema arbitrário. Este antagonismo, só poderia ser resolvido pela História e pelo passado esquecido, este capaz de conferir legitimidade a tamanhas discordâncias.

No tocante ao conceito de autoridade, segundo Arendt (2011), o sinal da crise se manifesta no início do século XX, tendo suas raízes na política. A autora aponta que as ascensões de movimentos políticos totalitários contrários ao sistema partidário exerceram um papel preponderante na queda das autoridades tradicionais. Porém, a questão mais significativa para a autora foi o fato de esta crise ter atingido subitamente áreas as quais denomina como pré-políticas, como a família e a educação. Nestas áreas, a autoridade no seu sentido mais amplo sempre se estabeleceu como uma necessidade natural, diferentes de formas autoritárias e violentas. Admitindo-se que exista na autoridade uma estreita relação com a obediência, esta é constantemente confundida com formas repressivas e autoritárias. Entretanto, atitudes coercitivas não se coadunam com a autoridade, e, onde estiveram presentes, a força, a coerção e a violência, a mesma fracassou (ARENDRT, 2011). Ainda sobre a autora, a mesma destaca que a autoridade é contemplada por meio de argumentos, diferente de formas autoritárias de persuasão.

Relacionado à discussão enunciada pela autora, elaboramos um paralelo com a questão da autonomia e do juízo moral em si, questões estas intimamente relacionadas à falta de autoridade na educação básica e na família. Piaget (1994) em sua obra crucial “O juízo moral na criança”, conclui que uma das etapas do realismo moral é essencialmente a heteronomia, mesmo que esse processo possa variar nas culturas, esta etapa existe (BIAGGIO, 1999; PIAGET; 1994). Piaget (1994) chama de heteronomia o

estabelecimento ou mediação de regras dadas por outrem e de realismo moral; a inclinação da criança em considerar os “deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso” (p.93). Tendo como pressuposto que qualquer forma de heteronomia subjaz uma relação de autoridade entre adultos e crianças ou entre professores e alunos, analisamos como uma farsa a tentativa de se obter por via de mão única uma consciência autônoma nas crianças. Não se trata aqui de negar a autonomia, mas de argumentar por meio de autoridades (ARENDETT, 2011; BIAGGIO, 1999; MACINTYRE, 1999; 2001; PIAGET, 1994) neste campo de estudo, que ela não se desenvolve plenamente, se não precedida por um estado essencialmente heterônomo. Este processo está em maior grau nos primeiros anos de vida e conseqüentemente nos primeiros anos do ensino fundamental, o que engloba uma das partes do documento da nossa investigação. Reforçando esta argumentação, MacIntyre (1999) mostra a interdependência necessária e presente na vida humana, a qual impede que se pense em autonomia de forma absoluta na educação.

Coerente ao conceito de ética até aqui desenvolvido, Lins (2007; 2009), faz uma conexão entre a ética e a educação escolar respaldada pelos autores mencionados anteriormente.

A autora aponta a existência atualmente de uma crise de valores morais. Assim, os professores e outros atores do campo educacional precisam tomar as devidas atitudes.

Diante disto, ética e a educação escolar tornam-se diretamente conectadas com o pleno desenvolvimento da pessoa humana, e ainda conforme argumenta Lins (2009): “Desta conexão faz-se necessária uma tomada de responsabilidade, de modo que o currículo escolar apresente os estudos referentes à ética não como conteúdo informativo a mais a ser aprendido, mas como uma proposta de vida para o aluno” (p.117). Ainda conforme o pensamento da autora, a mesma ratifica que a ética também se aprende na escola.

2.4 Ética e a aprendizagem escolar

Em todos os momentos da vida, o ser humano tem a oportunidade de aprender, seja de maneira programada ou não. Já foi bastante explorado pela literatura que a aprendizagem pode ocorrer de duas maneiras: O ser humano aprende de modo

assistemático, eventual ou aleatório e deste modo a aprendizagem surge naturalmente na interação do indivíduo com a cultura. De outro modo, a aprendizagem sistemática, intencional ou organizada também acontece na relação do ser humano com a cultura, mas de maneira planejada em condições e contextos culturais específicos. No seio desses contextos, a escola surge como um ambiente propício para a aprendizagem sistemática de conteúdos e valores.

Mas o que vem a ser aprendizagem?

Segundo Lins (2004a) a aprendizagem ocorre pela aquisição de algo que anteriormente não se possuía, sendo assim o sujeito se torna capaz de manifestar mudança de comportamento referente ao que foi adquirido. Mesmo não sendo um consenso, pois o conceito de aprendizagem envolve inúmeras concepções psicológicas e sócio-culturais, além de diversos processos para que possa se efetivar a mudança de comportamento, “adquirir uma informação é o ponto de partida para que seja possível o acontecimento do fenômeno da aprendizagem” (Lins, p.629, 2004a)

A mudança de comportamento é a condição, embora os conteúdos possam se manifestar de maneira positiva ou negativa. A alfabetização, o cálculo, a aprendizagem motora e a incorporação de códigos e condutas éticas são exemplos positivos de aprendizagem escolar. Por outro lado, os vícios como o uso de drogas, o roubo, a violência física, a manipulação e o uso de armas letais, o preconceito de raça, classe, sexo e etnia são comportamentos que embora não condizentes com as demandas do conhecimento escolar e da sociedade podem ser adquiridos no envoltório sócio-educacional constituindo os exemplos negativos.

É neste contexto que se estabelece a aproximação da ética e da aprendizagem escolar. Quando esta aproximação não acontece de maneira eficaz, deixamos acontecer enquanto docentes, possivelmente, uma maior vulnerabilidade no indivíduo a outros tipos de aprendizagens como descobertas nem sempre positivas como as já exemplificadas.

E o que é aprendizagem escolar?

Conforme Libâneo (1994) “a aprendizagem escolar é, assim, um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, orientados e

organizados no processo de ensino” (p.83) De acordo com o autor, isto significa que a escola tem a possibilidade de ensinar conhecimentos sistematizados dentre os quais estão incluídos também, habilidades, atitudes e valores humanos e sociais. São exemplos de aprendizagem de valores humanos e sociais na escola, para Libâneo, a solidariedade, a perseverança, a responsabilidade com o estudo e o senso crítico frente à realidade social.

Quanto à realidade social, observamos que esta é um elemento fundamental no âmbito da psicologia da aprendizagem, especificamente na teoria da cognição, e sua respectiva relação com a denominada aprendizagem significativa desenvolvida por Ausubel et al (1980). Para esclarecimentos sobre a cognição, Moreira e Masini (2001) nos informam que essa é o processo pelo qual se dão significados ao mundo e a realidade social em que o indivíduo se insere. Estes significados são flexíveis e “servem como pontos de partida para atribuição de outros significados” (p.3), dando origem à estrutura cognitiva e criando pontos de ancoragem.

A teoria da cognição ausuberiana está preocupada com as etapas de compreensão, transformação, armazenamento e utilização do conhecimento adquirido (MOREIRA & MASINI, 2001). Muito próximo dessa perspectiva, Lins (2004a) revela que a aquisição, a retenção e a transferência fazem parte do processo de aprendizagem. É neste processo que floresce a aprendizagem significativa, acontecendo quando a aquisição de informação se confronta com conteúdos assimilados da estrutura cognitiva que servem como pontos de ancoragem para a aquisição de novos conhecimentos, a retenção do mesmo e para a sua transferência.

O desenvolvimento da aprendizagem de ética envolve o mesmo processo. Um dos fatores para que haja motivação é partir do que o aluno já sabe (AUSUBEL et. Al. 1980) e possui como base cognitiva, tendo em vista a busca de uma aprendizagem significativa possibilitando a esta uma transferência para sua vida presente e futura. É importante ainda destacar nesse processo a motivação transcendental presente na ação dos professores (MALHEIRO, 2008).

Exemplificando, no campo da disciplina Educação Física, são inúmeros os fatos que podem motivar os alunos e servir como pontos de ancoragem para aprendizagens significativas no campo da ética. A violência no futebol transmitido pela televisão, as

tentativas de burlar as regras de jogos na escola, as danças praticadas pelos alunos de forma desrespeitosa, entre outras vivências que dão significado e possibilidades de reflexão e transferência para a convivência social e que são constantes na vida do aluno.

De acordo com Lins (2007a) a aprendizagem ética é fundamental para a convivência social, embora não se possa perder de vista a noção de que tal aprendizagem não nasça espontaneamente ou apareça na infância de modo aleatório. A ética precisa ser aprendida e trabalhada desde a infância, pois não podemos, enquanto família ou profissional da educação, imaginar que elas surjam naturalmente com a maturidade biológica, “uma vez que não existe uma formação completa sem a contribuição ou ausência da formação da família e da comunidade” (LINS, 2007a, p.257), aqui incluídos os professores.

A ausência da família prejudica significativamente a aprendizagem ético-moral, pois é legítimo ser este o grupo que a introduz (LINS, 2007a; 2007b; 2009a, 2010) e a vivência na família engloba processos cognitivos, afetivos e sociais. A complexidade dessa aprendizagem é notória e com a globalização e a nova configuração das grandes cidades, os hábitos culturais se modificaram e as relações sociais e familiares acompanharam estas transformações culturais, trazendo elementos novos que precisam ser estudados.

No núcleo destas transformações, Biaggio (1999) define a aprendizagem como um processo de relação entre indivíduo e cultura, o que presume uma ligação direta com a organização interna de valores e do conhecimento em geral. A aprendizagem da ética se insere nas denominadas transformações e parece desse modo haver novas compreensões sobre valores ético-morais.

Contudo, Biaggio (1999), em trabalho com autores cognitivistas sobre a questão do julgamento moral da criança, afirma que nada na ciência é definitivo, todavia parece haver evidências de que a seqüência de estágios cognitivos é universal e de que “há um cerne de valores universais, tais como o não prejudicar outrem, a lealdade, o cumprimento de promessas, o respeito à vida humana” (p.7). A cultura influenciaria os estágios também quanto ao ritmo, assumindo um fator modulador, reforçando alguns valores e formas de raciocínio moral e diminuindo a intensidade de outros, mas isto não invalida a essência humana comum (BIAGGIO, 1999).

Esta discussão precisa estar inserida no currículo escolar. Segundo os PCN (BRASIL, 1997), os meios de comunicação, a família e a sociedade em geral participam ativamente da formação moral dos indivíduos. O currículo e a escola enquanto instituição formal de ensino devem saber das suas limitações diante de toda essa esfera social, mas nunca negligenciar e não reconhecer seu potencial como transmissora de valores éticos. Ainda conforme o referido documento:

“As pessoas não nascem boas ou más: é a sociedade quer queira, quer não, que educa moralmente seus membros: a família, os meios de comunicação, o convívio com outras pessoas tem influência marcante no comportamento das crianças, jovens e adolescentes. E, sem dúvida, a escola também tem. É preciso deixar claro que ela não deve ser considerada onipotente [...] seu poder é limitado. Todavia, tal diagnóstico não justifica uma deserção. Mesmo com limitações a escola participa da formação moral de seus alunos. Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pela forma de avaliação, pelos comportamento dos próprios alunos. Assim, em vez de deixá-las ocultas, é melhor que tais questões recebam tratamento explícito, que sejam assuntos de reflexão da escola como um todo, e não apenas de cada professor. Daí a proposta da ética na organização curricular” (BRASIL, 1997, p.69).

2.5 Ética e moral no currículo brasileiro

A Educação Moral acontece além da prática educativa não sistematizada e pode ser organizada no currículo de duas maneiras: Primeiramente, por meio de disciplina isolada, o que é feito em muitos países e foi efetuada no Brasil em diferentes momentos tal como na disciplina “Educação Moral e Cívica”. A outra maneira é por meio de Tema Transversal. Ou seja, o tema (ética) deve perpassar o ensino de todas as disciplinas. Essa é a modalidade no Brasil segundo as diretrizes curriculares nacionais e presente nos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN.

2.5.1 A Educação moral como disciplina isolada

Segundo Lins (2010), a Educação Moral como disciplina isolada no cenário internacional continua a ser a forma de trabalho mais preconizada e difundida nos sistemas escolares. Além disto, os professores das demais disciplinas nestes sistemas também não ficam isentos de trabalhar o tema paralelamente a seus conteúdos específicos, nem descompromissados com suas atitudes que exemplifiquem um comportamento ético perante seus alunos.

Como abordado inicialmente, a disciplina moral ou Educação Moral e Cívica no Brasil esteve presente no currículo escolar em diversos momentos da história da educação, desde o século XIX (MEC, 1984), entretanto, é nos governos militares (1964-1985) que a mesma teve maior destaque e longevidade (CUNHA, 2009; ONGHERO, 2008). De acordo com Onghero (2008), a implantação do ensino obrigatório da disciplina se inicia no ano de 1969 (Lei nº 869/69) e só é retirado da base legal no ano de 1993, cerca de oito anos depois da saída do último presidente da ditadura militar, João Baptista Figueiredo em 1985. Esses dados são ratificados e ampliados por Cunha (2009):

A versão da Educação Moral e Cívica dos governos militares resistiu tempo demais, se comparada com sua aparição anterior no Estado Novo. Esta foi extinta imediatamente após a deposição de Vargas. Mas, o processo longo, tortuoso e contraditório da transição política da ditadura militar para a democracia, desde meados da década de 1970, permitiu uma surpreendente sobrevivência a esse enxerto curricular. Foi só em 1993, que a lei n. 8.663 revogou o Decreto-lei n. 869/69, determinando que a carga horária dessa disciplina, bem como seu objetivo formador de cidadania e de conhecimentos da realidade brasileira fosse incorporada às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais, a critério de cada instituição educacional (p.414).

Os estudos (CUNHA, 2009; ONGHERO, 2008) indicam que embora houvesse relatos positivos sobre a disciplina no tocante ao ensino da cooperação, da solidariedade, da honestidade e outros valores que expressam o fortalecimento da dignidade humana, a face autoritária e doutrinária que emergia no sistema educacional não ocultava as outras intenções pretendidas. Além de algumas intenções já destacadas neste parágrafo, somam-se os interesses propagandistas do governo e a rígida obediência ao estado. Essas intenções na conjuntura política de transição para a democracia contribuíram para a deterioração da compreensão do significado da Educação Moral enquanto disciplina isolada no Brasil ou até mesmo para a sobrevivência da expressão lingüística da moral quase sempre associada ainda à ditadura. Desse modo, no meio educacional se observa maior utilização dos termos como ética e valores.

Entendemos a Ética e/ou Moral como um compromisso social sem que haja a necessidade de qualquer ligação com religião, fé, ou algo que transcenda o plano terreno, inclusive no âmbito educacional (ARENDRT, 2011; LINS, 2006; 2007a; MACINTYRE, 2001). Diferentemente da Ética e da Moral, a religião é uma opção de vida e para Lins (2006) “Viver uma religião pressupõe uma adesão consciente que ultrapassa cumprimento

das virtudes e a vivência de valores que constituem a ética, compreendendo não só o aspecto místico, mas aliando a este a transcendência da relação com o divino” (p.8).

Já no final dos anos de 1990, numa outra conjuntura econômica e política, a ética passa a ser inserida no currículo nacional não mais como uma disciplina isolada e passa a ser denominada como um tema transversal. Numa proposta de reorientação curricular construída a partir da LDBEN 9394/96, os PCN, já citado anteriormente, trazem em seu bojo uma série de temas paralelos aos conteúdos das disciplinas, em que a ética aparece como um dos temas reconhecidos como necessários. Para isto, iremos refletir a partir de agora acrescentando outros autores do campo educacional e específicos da Educação Física, sem perder a coerência, ampliando a fundamentação dos PCN sob outras perspectivas e proferindo o tema transversal “ética” no diálogo com a já introduzida educação escolar e o currículo de educação física.

2.5.2 A ética como tema transversal no Ensino Fundamental

A dificuldade do trabalho docente no trato com a ética ou a educação moral é um dado significativo na atualidade do cotidiano escolar (LINS, 2004b; 2007a, 2009 e 2010; CUNHA, 2009; OLIVEIRA, 1996; 2010). A provisoriade do conhecimento, a crise de valores na sociedade (ARENDR, 2011; LINS, 2006; 2007a; 2009; MACINTYRE, 2001) ou crise da razão (OLIVEIRA 1996) colocam a possibilidade de certezas à margem de um caminho tortuoso na educação. Lins et al. (2007b) indicam que o contexto desta crise faz com que professores não se sintam confiantes em relação ao que pode ser ensinado no ensino fundamental no tocante ética e a moral.

A proposta da ética nos PCN, ainda não suficientemente analisada ao longo dos últimos anos (CUNHA, 1996, 2009; CURY, 2002; LINS, 2004b; 2007b; LOMBARDI 2011, OLIVEIRA, 2010), no entanto, perpassar todas as disciplinas por intermédio de valores éticos é uma sugestão concreta de como o tema pode se inserir no currículo e no campo educacional. A LDBEN 9394/96 determina que a Educação Moral, a qual é denominada nos documentos (BRASIL, 1997a; 1997b; 1997c; 1998a; 1998b) como ética, seja desenvolvida por meio de temas transversais. É de acordo com a determinação da base legal educacional acima mencionada que os PCN apresentam estes temas.

Inicialmente é importante salientarmos que os PCN tratam de uma série de textos

didáticos divididos por segmentos e áreas de conhecimento visando uma reorientação curricular que objetiva nortear o trabalho docente no Ensino Fundamental. Os temas transversais são um conjunto de temas propostos (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual) em união aos conteúdos dos PCN e, em consonância primordialmente com a LDBEN 9394/96 e com os fundamentos da Constituição Federal promulgada em 1988 (BRASIL, 1997c; 1998b; CURY, 2002). Como já observamos na parte introdutória dessa dissertação há dispositivos da LDBEN 9394/96 que justificam o tema em questão, e assim, observemos agora artigos da Constituição Federal que ratificam a proposição dos temas transversais e, conseqüentemente da ética, pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF).

O art. 1 da Constituição Federal estabelece entre outros incisos a cidadania (inciso II) e a dignidade da pessoa humana (inciso III) como fundamentos para a república. No art. 3º, a mesma, institui “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Em ambos os artigos parece haver uma clara relação com os temas ética, orientação sexual e pluralidade cultural. O art. 22, XXIV, constitui que “compete privativamente à União legislar sobre: diretrizes e bases da educação nacional”. Por último, o art. 210 afirma que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Os dois últimos artigos mencionados apontam a inspiração das diretrizes curriculares nacionais. Segundo Cury (2002), o resultado deste último artigo, foi a elaboração dos PCN, entendendo assim, depois de longa argumentação, os documentos como diretrizes⁵.

No tocante ao conteúdo dos temas transversais, a apresentação dos mesmos tem como objetivo, de uma maneira geral, a compreensão da realidade brasileira e o estímulo aos alunos para que possam compreender e agir de forma responsável (BRASIL, 1997c; 1998b).

Quanto à ética, dentre as várias abordagens utilizadas, houve como recomendação genérica que “a reflexão sobre as diversas faces das condutas humanas deve fazer parte dos

⁵ Sobre a relação das diretrizes com os PCN, Guiomar Namó de Mello diverge. Disponível em: <http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/outros/entrevistafundescola.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2012.

objetivos maiores da escola comprometida com a formação para a cidadania” (BRASIL, 1997c, p.26).

Como já se sabe, a apresentação da ética nos PCN recebe inúmeras e pertinentes críticas (CUNHA, 1996; 2009; CURY, 2002; LINS, 2004b; LOMBARDI, 2011; OLIVEIRA, 2010) que são fruto da possível perda de autonomia docente e o questionamento da legitimidade dos seus conteúdos.

No rumo dessas críticas aos PCN, afirma-se que a formação ético-moral não deve ser tomada como meta fixa ou normativa, mas sim como uma construção inacabada, cujo desenvolvimento não depende apenas da vontade soberana do indivíduo, estando condicionada por diversos fatores (OLIVEIRA, 2010).

Doutro modo, Lins (2004b) questiona o conceito de ética utilizado que coloca em dúvida a legitimidade de práticas e valores tradicionais. Para a autora, a tradição faz parte do construto de uma conjuntura ética para a vida em comunidade, buscando o argumento no sentido original da expressão grega *Ethos* na *pólis*. Assim, a mesma sinaliza que a reflexão proposta nos PCN estaria relacionada à moral, tendo como base a diferenciação conceitual entre ética e moral já observada nesse capítulo.

Numa visão crítica-social, Lombardi (2011) afirma que os PCN apresentam fortes vínculos com agências internacionais como o Banco Mundial (BM), o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) e o Banco de Reconstrução e desenvolvimento (BIRD). Estas instituições se enquadram no modelo neoliberal, calcado na lógica mercantilista e o tema ética seriam “ideologizações comprometidas com a ordem vigente” (p.9).

Entretanto, Cunha (2009) e Lins (2004b), mesmo reconhecendo a falta de justificativas qualitativas para substituir a disciplina Educação Moral e Cívica pela ética como tema transversal, reconhecem o mérito do documento em apontar ensinamentos preciosos e um modelo para o currículo escolar e a formação de professores. São conteúdos e temas desafiadores do mundo pós-moderno “e cujo impacto a escola, sobretudo na formação inicial e continuada de professores e professoras, não pode deixar de conhecer, reconhecer sua importância e deles se apropriar” (CURY, 2002, p.192).

Tanto no documento de primeiro e segundo ciclos, quanto no de terceiro e quarto

ciclos do ensino fundamental, foram elencados o que os documentos denominam como “valores do contexto social” que estariam intimamente vinculados ao “princípio da dignidade humana e a construção de autonomia moral pelos alunos”. São contemplados: o Respeito, a Justiça, a Solidariedade e o Diálogo, todos inter-relacionados e operando em conjunto com os conteúdos das disciplinas.

Utilizando-se as argumentações de Michael Young, autor cujas idéias desenvolveremos com atenção mais adiante, a contemplação dos valores acima seria aquilo que não pode deixar de ser ensinado no tema transversal ética.

Quanto ao respeito, os PCN alertam com destaque que para se obter o direito de ser respeitado é necessário respeitar o outro, indicando assim a necessidade de se trabalhar este conteúdo de ética pautado na tomada de consciência de humanidade pelo princípio da individualidade e de alteridade, constituintes básicos da idéia de existência social.

A noção de individualidade fica clara nos textos pela valorização da pessoa humana em sua singularidade, entretanto, o conceito de alteridade, que subjaz a noção do outro e da sua interdependência (ARENDETT, 2011; MACINTYRE, 1999, PIAGET, 1994), sugere contradições eventualmente nos textos, tendo em vista a afirmação da autonomia moral em crianças e adolescentes, o que não é pleno, nem consensual, conforme argumentações anteriores.

Outro valor ético inerente aos PCN (BRASIL, 1998b) é a justiça. O conceito de justiça é fixado na relação com a obediência às leis. No entanto, os PCN (BRASIL, 1998b) esclarecem que a justiça também está além de critérios legais que, inclusive, por vezes, podem ser prejudiciais à sociedade baseado em princípios éticos socialmente legitimados. O exemplo disto, o fato de que muitos analfabetos não puderam participar ativamente da vida pública como outros cidadãos podiam. O documento ainda aponta a igualdade e a equidade como critérios essenciais para a justiça. A igualdade admite que todas as pessoas devem ter direitos iguais, porém no sentido de justiça não deve ser referido pelo conceito de equidade. Este último admite a necessidade de serem consideradas a diversidade, as condições materiais e culturais que permeiam a sociedade. [...]“Seria injusto[...] destinar crianças e adultos os mesmos trabalhos, como acontece, infelizmente no Brasil, no campo e em inúmeras cidades” (p.82). Assim, o critério de equidade só adquire legitimidade

quando reparadas as diferenças que impossibilitam estabelecer a igualdade. O conceito de justiça nos PCN está fortemente ligado à justiça no sentido aristotélico. Essas afirmações são trabalhadas no Livro V da obra “Ética a Nicômaco” (ARISTÓTELES, séc. IV a.C., 2009) e, em outra obra “A Política” no tocante ao direito (ARISTÓTELES, séc. IV a.C., 2011), ambas já citadas e fundamentadas neste capítulo.

A solidariedade nos PCN parece estar além de uma natural compreensão do senso-comum de ajudar pessoas com alguma necessidade ou um ato de caridade. Agir solidariamente “é, efetivamente, além do respeito, partilhar um sentimento de interdependência, reconhecer a pertinência a uma comunidade de interesses e afetos-tomar para si questões comuns, responsabilizar-se pessoal e coletivamente por elas” (BRASIL, 1998b p.83). É organizar e participar ativamente da vida política, lutando contra injustiças, repudiando atitudes desleais de violência física e moral, reconhecendo e valorizando formas de atuação solidária na esfera política e comunitária. Nesse sentido, a visão do documento está além da visão aristotélica de generosidade em que os indivíduos “mais amados” são “os que prestam benefícios aos outros”. (ARISTÓTELES, séc. IV a.C., p.121, 2009) e está na visão aristotélica de bem comum. O documento se coaduna com MacIntyre (2001; 2008) ao reconhecer a solidariedade como um ato de justiça necessitando intervenção de organizações políticas e comunitárias. O citado filósofo considera a fortaleza, a coragem, a temperança e a justiça como virtudes universais, tal como Aristóteles. Estas podem desencadear outras virtudes aristotélicas como a honestidade que acontece por meio da justiça e a perseverança a qual se relaciona à coragem. A solidariedade é também um ramo da justiça nos PCN e cumpre questionarmos a orientação didática do que pressupomos como a sua fragmentação.

O diálogo na visão dos PCN se manifesta destacadamente na valorização de idéias auto-constituídas e o respeito em reconhecer idéias contrárias (BRASIL, 1998b), repudiando qualquer forma de autoritarismo pela imposição de verdades absolutas nas relações sociais. O que o documento aponta como tolerância está em reconhecer seus erros e acertos independentemente da hierarquia social favorecer o diálogo. Próximo dessa perspectiva, a humildade é apontada por MacIntyre (2001) como um valor importante na contemporaneidade. Para Motta da Silva (2010) a virtude da humildade é proveniente do

clássico poema Homérico⁶, poema que retrata a provável influência da ética e da moral na guerra de Tróia e na cultura grega no séc. VIII aC. O autor ainda ressalta como característica da humildade sua oposição à soberba. “A humildade denota amor, respeito ao outro. A palavra humildade revela sabedoria, ou seja, a capacidade do Ser de se considerar como demais, sem exaltação à sua posição política, hierárquica e ou outro fator que o eleve no meio social” (p.136), embora o conceito não tenha consenso. É desta maneira que observamos possibilidades de aproximações no que concerne a aprendizagem do diálogo proposto pelos PCN (BRASIL, 1997b; 1998b) e a aprendizagem da humildade.

Sobre a eficácia da aprendizagem de ética, estudos (GUIMARÃES, 2012; LINS, 2004b; LINS et al. 2007b) insinuem que a ética como tema transversal ainda está em construção, necessitando mais incentivos na formação inicial e continuada. Lins et al. (2004) avaliando a aprendizagem de ética com professores e alunos em curso médio de formação de professores para o ensino fundamental mostram que mais de 70 % dos professores admitem que ética e moral também se aprende na escola. Praticamente a metade dos professores entende o assunto como de suma importância no ambiente pedagógico, sendo que a maioria vinculou este aprendizado ao exemplo dado pelo próprio professor ou sua cultura. No tocante ao entendimento do que seria esta forma de aprendizagem como tema transversal, verificou-se que a maioria tem grande dificuldade em lidar com o tema, tanto no plano conceitual como no plano didático, salvo alguns professores que ainda estabeleceram algumas relações pertinentes ao assunto. Guimarães (2012), em recente pesquisa para dissertação de mestrado sobre o desenvolvimento moral nas aulas de Educação Física no ensino fundamental, reforça o número de estudos que revelam o desconhecimento docente no que concerne aos temas transversais e consequentemente à ética na educação escolar.

⁶ “A *Ilíada* se constitui de poema criado exclusivamente pela imaginação de Homero”. [...] “Pesquisas desenvolvidas nesse sentido, indicam que a *Ilíada* foi integralmente escrita. Provavelmente, grafada. A cronologia de Homero não é precisa. Ela pode ser considerada, com tempo provável anterior ao século VIII aC. Isto porque, há registros de que sua obra *Ilíada* foi escrita nos meados daquele período”. [...] Homero não se destacou apenas como poeta clássico da Grécia da Antiguidade. Sua obra literária permanece viva até hoje. Seus principais poemas foram a *Ilíada* e a *Odisséia*. (MOTTA DA SILVA, p.122, 2010). Para ver texto integral da *Ilíada*, ler tradução em Português por Manoel Odorico Mendes (1799-1864). Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/iliadap.pdf>. Acesso em 9 dez. 2012.

Isto indica que mesmo cerca de quinze anos depois da instituição dos temas transversais e da ética no conjunto dos temas, a formação docente parece não ter conseguido realizar a preparação adequada dos professores para o conhecimento do assunto e o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental.

2.5.3 A ética como tema transversal na Educação Física

Historicamente a Educação Física sempre esteve longe de um consenso quanto aos seus conteúdos e valores a serem trabalhados na escola. Entretanto, no tocante à ética e à moral, sua prática esteve presente no currículo nos diferentes momentos da história do Brasil. Desde o início do século XX, numa concepção higienista⁷ de ensino, até o final do século passado, com uma tendência mais militarizada e competitivista⁸, o desenvolvimento da moral era considerado objetivo da disciplina, sem que houvesse, no entanto, uma elaboração sistematizada de seu conteúdo (DARIDO, 2005; GUIRALDELLI JÚNIOR, 2001).

Em seguida à elaboração de documentos curriculares específicos para área, os PCN (BRASIL, 1997b; 1998a) propuseram uma maior solidez quanto aos conteúdos e valores que norteariam a disciplina. Com poucas variações conceituais e regionais relativas aos três níveis de ensino da educação básica (a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio), os conteúdos a serem abordados em Educação Física foram instituídos da seguinte forma: os esportes, os jogos e brincadeiras, as atividades rítmicas e expressivas, os conhecimentos sobre o corpo e a ginástica. A ética, assim como os outros temas transversais já citados se insere neste bloco de conteúdos.

Sobre a ética e a moral na Educação Física, Darido (2005) aponta que o desenvolvimento moral da pessoa se relaciona diretamente com questões ligadas à racionalidade e à afetividade, e, as aulas de educação física propiciam situações que mobilizam constantemente tais questões. Esse espaço se impõe como cenário importante

⁷ Segundo Guiraldelli Júnior (2001) essa concepção tem como preocupação central hábitos de higiene e saúde.

⁸ A educação física militarista e competitivista visavam o aperfeiçoamento do condicionamento físico ao extremo a serviço da Pátria (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2001).

para a reflexão e a vivência dos valores ético-morais, assim como para a discussão sobre atitudes antiéticas e imorais.

Diante dessa ótica, corroboramos com os PCN quando afirmam que as relações da afetividade e da racionalidade nas vivências das aulas de Educação Física constituem ao mesmo tempo a sua maior riqueza e o seu maior paradoxo. Trabalhar a razão num contexto em que prevalecem intensas emoções atribuídas aos jogos e à motricidade humana gera um cenário desafiador para professores e alunos. De acordo com os PCN (1998a):

A vivência concreta de sensações de excitação, irritação, prazer, cansaço e eventualmente até dor, junto à mobilização intensa de emoções e sentimentos de satisfação, medo, vergonha, alegria e tristeza configuram um desafio à racionalidade. Desafio no melhor sentido de controle e de adequação na expressão desses sentimentos e emoções, pois se processam em contextos em que as regras, os gestos, as relações interpessoais, as atitudes pessoais e suas conseqüências são claramente delimitadas. E, habitualmente, distintas das experimentadas na vida cotidiana (p.34).

Os PCN de Educação Física seguem o modelo apresentado no documento sobre os temas transversais, selecionando para o tema “ética” alguns “valores sociais” (BRASIL, 1998a, p.58) como o respeito, o diálogo, a justiça, a solidariedade num ambiente de fortalecimento da dignidade humana. Pode-se observar que os valores são os mesmos da apresentação dos temas transversais, no entanto, as argumentações referentes a esses são diversas nos PCN de Educação Física.

No que concerne à aprendizagem da ética na atividade física, os PCN consideram que em relação aos alunos, podem-se desenvolver atitudes de solidariedade e dignidade nos momentos em que, “quem ganha, é capaz de não provocar e não humilhar o adversário, ao passo que, quem perde, pode reconhecer a vitória dos outros sem se sentir humilhado” (BRASIL, 1998a, p.35,). Além da valiosa contribuição no tocante a valores como a humildade, o documento ainda ressalta entre outros fatos a importância da honestidade. Esta virtude é exemplificada no documento por meio do futebol, esporte no qual as atitudes desonestas de se levar vantagem sobre o adversário estão se tornando uma prática bastante comum. Tais atitudes surgem na simulação de uma falta recebida em que o indivíduo se lança ao chão na tentativa de enganar o árbitro ou até mesmo ao colocar a mão na bola com o objetivo de fazer um gol de maneira irregular.

Dentro desse foco, jogos e brincadeiras se mostram como possibilidades relevantes

no trabalho docente visando à vivência de valores éticos. Impolcetto e Darido (2007) sugerem o estabelecimento e cumprimento de contratos entre alunos e professores nos jogos realizados nas aulas de Educação Física. Nestes jogos os alunos devem cumprir o que foi combinado para o desenvolvimento da atividade e a quebra do acordo firmado deve significar um desrespeito aos demais participantes e uma falta de responsabilidade com o diálogo estabelecido.

Por outro lado, verificamos que os PCN de Educação Física estabelecem que os acordos firmados no jogo devam ser estabelecidos *entre* os participantes de maneira autônoma. Será que a preposição é a mais adequada? Não seria, minimamente, *com* os participantes? Para esclarecer esta dúvida, cumpre retomar uma obra clássica já desenvolvida nessa dissertação e que no nosso ponto de vista dialoga com tais questionamentos.

Piaget (1994) considera que uma das etapas do realismo moral é essencialmente a heteronomia, que já conceituamos. Conforme abordamos anteriormente, mesmo que a cultura possa variar esse processo, esta etapa existe. Para o autor, a criança constrói a moralidade em etapas, saindo do estado de anomia, que é a ausência de regras, para a etapa das regras intermediadas por adultos ou outros indivíduos com maior autonomia. Nesse sentido, jogos específicos assessorados por docentes comprometidos com os valores ético-morais podem ajudar o desenvolvimento moral na criança. Tais jogos, Piaget denominou de “jogos de regras”, que seriam jogos em que a criança lida com questões de tempo, espaço e principalmente o que pode e o que não pode fazer.

Sobre este tipo de jogos, Rizzieri & Gomes (2011) ao pesquisá-los nas aulas de Educação Física observaram egocentrismo e um distanciamento de formas autônomas de agir nas crianças. A pesquisa foi realizada com crianças dos anos iniciais do primeiro segmento do Ensino Fundamental e tinha como objetivo observar e analisar a consciência e a prática das regras nos jogos das aulas da disciplina. A prevalência de uma moral heterônoma foi constatada tanto na abordagem inicial quanto na abordagem final da pesquisa. Esses dados reforçam nossa argumentação quando falamos em heteronomia e, os documentos que apresentam a ética como tema transversal, como os PCN de Educação Física e as OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010), desconsideram tal questão frequentemente nos textos. Todavia, insistimos em não desqualificar a importância da consciência

autônoma, embora o estudo apresentado seja um exemplo pragmático da necessidade de se repensar nas orientações curriculares de Educação Física a descrição da moralidade em crianças e adolescentes somente pelo viés da autonomia, fazendo-se necessária a compreensão da etapa da heteronomia.

Persistindo o quadro atual, a negligência dos documentos curriculares e das instituições educativas em relação à heteronomia continuará a ser um espaço a ser ocupado por outras instituições capazes de programar e mediar regras fazendo por meio dos seus próprios interesses a desconstrução da moral. Dentre estas instituições com essa capacidade de programar códigos e atitudes a serem incorporadas por alunos no Ensino Fundamental, destacamos os meios de comunicação.

2.6 Os meios de comunicação e a ética na Educação Física

A importância da tecnologia de informação e da comunicação é perceptível no campo educacional (ADORNO, 1995; BRASIL, 1997a; FISCHER, 2009; MOREIRA E KRAMER, 2007). Não poderíamos imaginar em outra época a tamanha facilidade do acesso ao conhecimento como se observa com a internet, a utilização de DVDs ou laboratórios de informática nas escolas. Essas ferramentas podem diversificar a prática pedagógica, propiciar outros tipos de leituras de mundo dentro e fora da instituição escolar, além de favorecerem novas linguagens educativas.

Em contrapartida, o que se observa em muitos casos, é a apropriação nem sempre criativa e eficiente dos recursos tecnológicos, destituída de uma interferência significativa por parte do professor (CUNHA, 2007). Outro dado relevante refere-se à concepção das tecnologias como verdadeiras panaceia para os problemas pedagógicos. Nesta constatação, observada já na primeira metade do século vinte (CASTRO GOMES, 2002), imagina-se a superação de todas as carências do ramo ensino-aprendizagem pelas novas técnicas pedagógicas, e até de questões sócio-educacionais mais amplas.

Porém, segundo Fischer (2009), pensar modos de operar com os meios de comunicação, tendo em vista o propósito de uma transformação ética via educação, poderia ser importante não como panaceia, mas como instrumento de auxílio dos exercícios necessários para a formação docente e sua respectiva prática pedagógica.

Tais exercícios, a meu ver, poderiam comparar-se, com todas as salvaguardas necessárias, a uma espécie de práticas consigo mesmo, catapultadas pelo acesso a produções fílmicas ou televisivas que escapam aos padrões convencionais e que sugerem [...] uma elaboração ética de si mesmo, absolutamente necessária em nossos tempos (FISCHER, 2009, p.94).

A Educação Física se coloca numa posição de destaque sobre a possibilidade do trabalho com os meios de comunicação, principalmente por intermédio do esporte transmitido pela televisão que ganha cada dia maior visibilidade entre crianças e adolescentes devido à universalização do acesso a tais veículos.

Em tempos em que se observa um verdadeiro relativismo axiológico (GARCIA, 2006), a violência no esporte assistida nos meios de comunicação e o uso de *doping*/drogas para obter vantagens no esporte de alto nível devem ser repudiadas. Além disto, a obsessão por padrões de beleza observados nos meios de comunicação, o culto exacerbado ao corpo são possibilidades de discussão no currículo de Educação Física e na prática pedagógica. Assim, Garcia (2006) coloca a ética e valores humanos universais, a vida como principal deles, num patamar capaz de enfrentar esta situação no ramo dos esportes e da atividade física em geral, e, os meios de comunicação como um instrumento para isto.

Num plano sociológico mais amplo, há que se destacar nesta dissertação o filósofo Theodor Adorno (1986; 1995) que juntamente com Max Horkheimer fundamentou o conceito de indústria cultural. Theodor Adorno, filósofo alemão, fazia parte da escola de Frankfurt, fundada em 1923, dedicada ao estudo de pensamento filosófico, sociológico e à pesquisa social de cunho marxista, porém com uma perspectiva própria. Estudando os meios de comunicação, Adorno sustentava que o lazer não era mais simples diversão ou entretenimento. Havia uma complexa máquina denominada “indústria cultural” visando obter um comportamento dócil e uma multidão domesticada, através da exploração sistemática dos bens culturais.

O conceito de indústria cultural apresenta a cultura como um poderoso instrumento para gerar lucros (ADORNO E HORKHEIMER, 1986) e todo o déficit ético do capitalismo (ADORNO, 1995). Neste sentido, o conceito de emotivismo e desordem moral denunciado por Macintyre (2001) convergem para mesma preocupação de Adorno e Horkheimer (1986).

Assim, os autores apontam a existência de uma sociedade controladora e massificadora em que a padronização de produtos de necessidade duvidosa torna-se uma atraente atividade econômica (ADORNO E HORKHEIMER, 1986). Um exemplo disto é a busca incessante do público infanto-juvenil em adquirir produtos dos seus ídolos midiáticos, inclusive na área esportiva.

Desta maneira, os elementos da cultura corporal, com prioridade para o esporte, estão inseridos nesta indústria cultural e os meios de comunicação abrem espaço para a sua espetacularização (BETTI, 1998). Outro aspecto crucial nesta abordagem de Adorno e Horkheimer (1986) é a transformação do indivíduo em objeto (coisa), denominado como a sua reificação, do latim *rēs, rēi* (coisa). A reificação do corpo via indústria cultural esportiva ou indústria esportiva, faz com que o sujeito se torne refém de seus objetos.

Adorno é de fundamental importância para a complementação desta análise por três motivos. Primeiramente, é coerente com os autores mencionados anteriormente referentes à ética, pois coloca o conhecimento ético na ordem do dia (ADORNO, 1995). Esta opção segundo o autor é uma ferramenta na luta contra a barbárie da indústria cultural. Isto seria o seu “conhecimento poderoso”. O segundo motivo de suma importância é o de trazer o sistema econômico e político para o centro das discussões. Adorno & Horkheimer (1986) afirmam que o sistema capitalista é determinante no processo de massificação do consumo gerando uma ética consumista nos indivíduos. Por último, a teoria crítica é um elemento metodológico para esta dissertação. Sendo assim, observamos a importância de utilizarmos um dos maiores representantes desta teoria para dialogarmos com as entrelinhas das OCEF do município do Rio de Janeiro (2010). Este diálogo é imprescindível, pois questões políticas e econômicas costumam-se entrelaçar ao currículo oficial.

Quanto às questões políticas e econômicas, temos que ressaltar os grandes eventos esportivos que acontecerão na cidade do Rio de Janeiro. A Copa do Mundo de Futebol em 2014, com a cidade como uma das principais sedes, e, os Jogos Olímpicos de 2016, sendo o Rio de Janeiro o local anfitrião, fazem deste ambiente um local mais que esportivo, fazem um lugar de negócios (MASCARENHAS et al., 2011). Ao analisar os megaeventos esportivos nas cidades, Mascarenhas et al. (2011) afirmam que “para conquistar o direito de se tornarem provisoriamente centros midiáticos globais” (p.17) os governos locais dinamizam toda sua estrutura na tentativa de tornar a cidade um sinônimo de lugar capaz

de competir em todas as esferas. Dessa maneira, a Educação Física escolar deve estar atenta aos grandes espetáculos proporcionados pelos meios de comunicação e a sua devida interferência na prática pedagógica e no currículo de Educação Física. O competitivismo esportivo foi e ainda é (DARIDO, 2005) uma tendência que desqualificou outros potenciais da disciplina, inclusive os valores éticos desenvolvidos nesta dissertação.

Curiosamente, é com os meios de comunicação que o tema transversal ética vem sendo implementado em muitas das diretrizes curriculares do País. Numa análise sobre as diretrizes curriculares do Paraná (2008), os colaboradores selecionaram uma série de elementos articuladores dos conteúdos de Educação Física, dentre os quais a cultura corporal e os meios de comunicação.

Esse elemento articulador deve propiciar a discussão das práticas corporais transformadas em espetáculo e, como objeto de consumo, diariamente exibido nos meios de comunicação para promover e divulgar produtos [...] A atuação do professor de Educação Física é de suma importância para aprofundar a abordagem dos conteúdos, considerando as questões veiculadas pela mídia em sua prática pedagógica, de modo a possibilitar ao aluno [...] reflexão sobre: a supervalorização de modismo, estética, beleza, saúde, consumo; os extremos sobre a questão salarial dos atletas; os extremos de padrões de vida dos atletas; o preconceito e a exclusão; a ética que permeia os esportes de alto nível, entre outros aspectos que são ditados pela mídia (PARANÁ, 2008, p. 61).

Numa perspectiva muito próxima, as orientações curriculares da cidade de São Paulo adotam um discurso que evidencia a intensa relação da ética com os meios de comunicação. Dentre os objetivos gerais no currículo de Educação Física do Ensino Fundamental estaria o seguinte: “Analisar, interpretar e criticar os padrões de estética e consumo veiculados pela mídia, compreendendo o sentido de sua produção e correlacionando-os à sua experiência pessoal e reconhecendo sua influência na formação de identidades” (SÃO PAULO, 2007, p. 38).

Em ambas as orientações curriculares, o sentido Adorniano se faz presente no ponto de vista ético e midiático, o que nos remete a pensar a ética na Educação Física numa estrita relação com a indústria cultural (ADORNO, 1985; 1995).

Consideramos relevante a abrangência da ética como tema transversal, tema este dotado de força própria e capaz de contemplar sistematicamente valores éticos como honestidade, humildade, generosidade e temperança.

CAPÍTULO III: CURRÍCULO, CONHECIMENTO E SABERES

3.1 As teorias do Currículo

Currículo no âmbito educativo é um termo muitas vezes utilizado para denominar um conjunto de disciplinas, programas, planos ou seleção de matérias, embora isto não seja consenso. Se procurarmos a etimologia da palavra, que vem do latim curriculum vamos encontrar o significado pista de corrida, percurso (GOODSON, 1995; SILVA, 2002). Se trouxermos essa discussão a fundo no campo pedagógico, vamos observar que esse percurso remete a inúmeras concepções históricas relacionadas a questões de ensino-aprendizagem, planejamento, poder, conhecimento e cultura (SILVA, 2002; MOREIRA & CANDAU, 2007). Nesse contexto, as teorias do currículo mostram aspectos tradicionais como metodologia e didática em uma perspectiva de classe social, poder, identidade e cultura segundo as teorias críticas e pós-críticas.

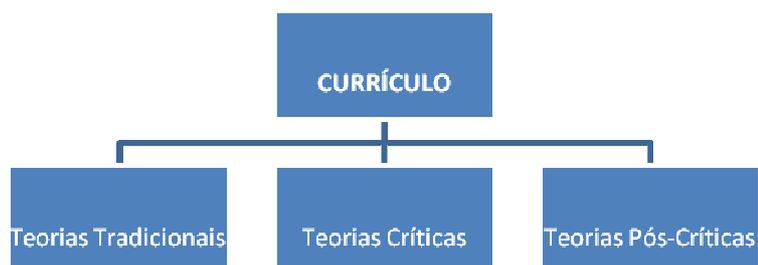


Figura 01- Teorias do Currículo

Inicialmente, as teorias chamadas tradicionais, de instrução ou não críticas do currículo estabelecem uma relação direta com o conceito de transmissão do conhecimento (APPLE, 2006; GOODSON, 1995; 2007; PACHECO, 2009; SILVA, 2002). Segundo Pacheco (2009), o currículo como instrução coexiste com a transmissão formal do conhecimento e a invenção das disciplinas escolares que tem origem na Academia grega que é anterior à nossa era.

Dentro dessa visão instrucional as teorias tradicionais entendem a questão sobre “o que ensinar?” como dada, e diante disto procuram responder outra questão que é a de “como ensinar?”. Sendo o conhecimento, nessa perspectiva, algo inquestionável deve-se

buscar a partir daí, como organizá-lo e a melhor maneira de ser transmitido (SILVA, 2002).

Embora esta perspectiva de construção curricular na maioria dos estudos (APPLE, 2006; GOODSON, 1995; 2007; SILVA, 2002) demonstre como resultado mecanismos de exclusão e descontextualização social, homogeneidade cultural e tecnicismo, outros estudos (NAMO DE MELLO, 1985, PACHECO & PEREIRA, 2007; PACHECO, 2009; YOUNG, 2007; 2011) ressaltam a importância destas teorias para o não “esvaziamento dos conteúdos” (YOUNG, 2011) curriculares e a aquisição de técnicas complementares. Além disto, se complementares, as teorias tradicionais de acordo com Pacheco e Pereira (2007) contribuem para:

[...] a compreensão de uma realidade curricular, regulada pelas racionalidades técnicas e problematizada pelas racionalidades contextuais. Tal perspectiva corresponde a que o currículo não deixa de conter, em momentos do processo do seu desenvolvimento, práticas de natureza técnica, ainda que na globalidade também constitua um espaço de acção reflexiva, com a discussão crítica dessas mesmas práticas. (p.205)

Dentro desta ótica da transmissão do conhecimento, ainda se destaca o valor do ensino formal, que dado a sua especificidade na escola traz consigo aquilo que norteará as classes populares para a melhoria de suas vidas, a aquisição de um melhor emprego ou a diminuição do abismo sócio-cultural (NAMO DE MELLO, 1985).

Nas teorias críticas do currículo, Silva (2002) ressalta que se elevam questões de emancipação, contextualização, conscientização, resistência e dedicada atenção à classe social. A tônica destas teorias curriculares está no questionamento do *status quo*, na estrutura econômica e no seu caráter de transformação social (ADORNO & HORKHEIMER, 1986; ADORNO, 1995; APPLE, 2006; GOODSON, 1995; 2007; HORKHEIMER, 2003; PACHECO & PEREIRA, 2007; PACHECO, 2009; SILVA, 2002).

Conforme Horkheimer (2003), em texto traduzido do ano de 1937, a crítica à sociedade estabelecida como um estado natural e racional de coisas, baseadas em princípios racionais da matemática e das ciências da natureza é um dos alvos da teoria crítica. Emerge-se dentro deste viés o problema do consenso, que deve ser enfrentado por meio do conflito social. Já Adorno (1995) sublinha o déficit ético que o capitalismo

moderno impõe por meio da indústria cultural na educação, sobretudo nas questões de cunho artístico. Na teoria crítica também cabe ressaltar a relevância dada ao *currículo oculto*. O *currículo oculto* é o conjunto de todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita transmitindo atitudes e valores (MOREIRA, 2007; SILVA, 2002).

Deste modo, as teorias críticas transferem o foco de questões técnicas e exclusivamente pedagógicas para um olhar holístico de currículo. Assim, Pacheco e Pereira (2007) entendem que “corroborar com a teoria crítica é reconhecer o espaço da contestação, olhar de uma outra forma para a realidade e comprometer-se politicamente com o que se faz e se pensa” (p.207).

No que concerne à teoria pós-crítica, teoria a qual pretendemos nos ater a partir de agora, Silva (2002) sublinha questões de identidade e diferença, poder, discurso, cultura e o multiculturalismo.

A partir daí, focalizando a cultura como eixo central desta teoria, observamos a presença de um discurso inovador, discurso este em que a estrutura econômica tem seu papel, mas agora dialogando com outras influências culturais. A diversidade dos aspectos culturais convida a perceber as relações de poder e o cuidado com a possibilidade de homogeneização da cultura, pois num mundo globalizado e em constantes mudanças, a cultura é um dos elementos mais mutantes (MOREIRA & CANDAU, 2007).

É operando desta maneira, que a discussão sobre as questões de classe agora se somam a questões simbólicas e discursivas, e um dos locais onde esse simbolismo pode se manifestar intensamente é na escola (CANEN & OLIVEIRA, 2002; SILVA, 2002). Por isto, na ótica da teoria pós-crítica, o currículo escolar se mostra um caminho eficaz para a socialização desses conhecimentos, especialmente no tocante ao multiculturalismo.

Em relação ao termo multiculturalismo, é importante salientar que estamos nos referindo ao que a literatura vem denominando de multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica. Para Canen e Oliveira (2002) o multiculturalismo crítico vai além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, para questionar a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes” no seio de sociedades desiguais e

excludentes. Reforçando e ampliando a citação anterior, Sousa Santos (2002) destaca que enquanto a diferença se faz necessária, a desigualdade precisa ser encarada e combatida.

Ainda sobre o multiculturalismo, destaca-se a compreensão da diversidade de raça, sexo, classe social, padrões culturais, lingüísticos, habilidades entre outras diferenças. A reinterpretção dessas culturas no currículo escolar parece significativa na superação de metáforas preconceituosas (CANEN & OLIVEIRA, 2002; MOREIRA & CANDAU, 2007) . Desta forma, professores e estudantes podem tomar posição sobre as condições de desigualdade, dando voz a identidades silenciadas e fazendo valer o conceito de justiça e não do discurso retórico. Reiterando esta perspectiva, Arroyo (2007) aponta que o acesso a esse tipo de análise constitui-se um direito de todos, ou seja, um imperativo ético.

Diante de todas estas teorias do currículo, Pacheco & Pereira (2007) engrandecem esta discussão quando informam que não existe currículo por meio de critérios exclusivamente técnicos nem no corpo de sólidos argumentos teóricos, mas sim, uma confluência teórica. Já para Silva “as teorias estão no centro de um território contestado” (p. 16, 2002). Entretanto, este autor afirma que a questão que serve de pano de fundo para todas as teorias do currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado, e é esta questão que nos interessa a partir de agora.

3.2 A questão do conhecimento;

Destacando os embates sobre o currículo e conhecimento, Michael Young (2007) enfatiza a responsabilidade da escola em promover o conhecimento como especificidade da própria instituição escolar. Michael F. D. Young trabalha com foco na investigação sociológica, na seleção e transmissão do conhecimento escolar.

Cabe aqui uma reflexão quanto à história social do conhecimento. Para Burke (2003) o conhecimento é um tema político imprescindível no mapa sociológico, centrado no caráter público ou privado da informação, e de caráter mercantil ou social. O autor afirma que sem qualquer exceção no seu percurso histórico, todo conhecimento foi inventado ou construído e ainda assinala que com o renascimento da sociologia do conhecimento, este passou de uma mera transmissão para sua construção. Desde então, “há menos ênfase na estrutura ou na economia e mais insistência no indivíduo, na política do conhecimento e nos detentores do mesmo” (BURKE, p.15, 2003).

Dentro de uma discussão paradigmática do conhecimento, cumpre destacar que: embora não se possa negligenciar a discussão da legitimidade de determinados conhecimentos é aqui que se estabelece a nossa menção a favor da crise dos paradigmas e não da queda dos mesmos.

Para isto, voltamos nossos olhares para Young, na medida em que o autor inova ao superar a discussão sobre a pseudo neutralidade do conhecimento e a sua seleção. Ao se questionar sobre o tipo de conhecimento que seria papel da instituição escolar, Young (2007) aponta a existência de dois tipos de conhecimento, o “conhecimento dos poderosos” e o “conhecimento poderoso”.

O conhecimento dos poderosos, para o autor, é definido pelos detentores do conhecimento. São aqueles com maior poder na sociedade, oriundos de um maior acesso a certos tipos de conhecimentos. Entretanto, Namó de Mello (1985) explica que esta argumentação não leva em consideração o fato da produção do conhecimento se dá na relação entre as classes e que no momento em que o conhecimento se estabelece interessa aos poderosos a sua privação. Para a autora, apropriar-se e reapropriar-se deste conhecimento, que é um patrimônio da humanidade, é de suma importância para o interesse das classes menos abastadas.

Durante muito tempo o conhecimento escolar e o currículo foram identificados como um conhecimento dos poderosos, devido ao restrito acesso à educação escolar até então (YOUNG, 2007; 2008; 2011). Mesmo diante desta constatação, Young (2007) justifica que isto não nos diz nada sobre o conhecimento em si. É com esta argumentação que o mesmo clama pela necessidade de um novo conceito denominado “conhecimento poderoso”.

Este último conceito não está diretamente relacionado a quem tem ou teve um maior acesso ao conhecimento. Também não trata da autoria de sua legitimidade, embora ambas sejam importantes. Porém, Young (2011) destaca que o conhecimento poderoso, “refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo”. (p.1294). O conhecimento poderoso é um conhecimento curricular ou escolar, pois normalmente não pode ser adquirido fora desta instituição de maneira eficaz.

Diante do exposto, não seria a ética um “conhecimento poderoso” para o currículo escolar? Por se tratar de um tema de extrema relevância na vida social, realmente a ética torna-se fundamental na vida escolar (MALHEIRO, 2010). Neste sentido, pensamos como Young (2007, 2008; 2011), entendendo que embora haja a necessidade de se desnudar a história sobre a legitimação do conhecimento, precisamos repensar se não estamos deixando de lado o que vale a pena ser ensinado na escola. Em nossa concepção essa questão está além do grupo o qual legitimou um determinado conhecimento, e na realidade se trata de reconhecer a importância do que se precisa ensinar.

Assim, Young (2011) entende o conhecimento como algo a ser discutido, priorizado e hierarquizado no currículo escolar, o qual ele denomina “currículo de engajamento”. Sintetizando, no currículo de engajamento é necessário conhecimento poderoso. Este conhecimento é um conhecimento especializado, o que exige professor especializado, fazendo com que se crie intrinsecamente uma relação hierarquizada entre professores e alunos (YOUNG, 2007). Este tipo de relação não tem como objetivo nenhum tipo de exclusão docente-discente, mas Young explica que determinadas posições de autoridade no campo pedagógico desencadeiam a sua hierarquização. De acordo com o autor, é por meio deste currículo, o de engajamento, que precisamos redescobrir, afinal, porque temos escolas.

Desta maneira, Young (2007, 2008; 2011) parece se aproximar do sentido etimológico de currículo, trajetória, percurso. Este percurso deve ser construído ou legitimado por uma comunidade que contenha pesquisadores na área do currículo dotados de conhecimento especializado (YOUNG, 2011). Segundo o autor, o conhecimento trazido dos estudantes não deve ser o objeto do currículo. Young afirma que esse conhecimento é um recurso para a pedagogia e não para o conteúdo curricular. “Os estudantes não vão à escola para aprender o que já sabem”. (YOUNG, 2011, p.614). A partir daí, observamos claramente uma distinção entre currículo e pedagogia, pois o currículo visa esforços pedagógicos com intenções educativas (MOREIRA & CANDAU, 2008), enquanto a pedagogia se refere ao plano mais amplo da educação (LIBÂNEO, 1994).

Subentende-se que para Young (2011) o currículo necessitaria de algo universal, que seria dado por formuladores de currículo, na concepção do autor, os responsáveis por sua elaboração. O escritor, contrário a alguns autores como John White (*apud*, Young,

2007), que considera inconcebível um currículo com raízes na classe média servir de base para todas as escolas, argumenta que as raízes da construção curricular não tiram o mérito e as possíveis aplicações do currículo para todas as classes. Ainda ressalta que a lei de Boyles, uma lei da química, foi criada por um cavalheiro da classe média alta e beneficiou um universo populacional que não se restringia à classe de Boyles. Desta maneira, para Young: “as origens históricas específicas de descobertas científicas são interessantes como origens históricas de leis científicas, no entanto, essas origens não têm como dizer a verdade sobre uma lei científica ou sobre os méritos de um currículo”. (p. 1292, 2007).

Por meio deste olhar, há de se questionar no ponto de vista do conhecimento ético o tão quanto nos distanciamos daquilo que foi legitimado como uma estrutura de base moral (MACYNTIRE, 2001), a aprendizagem das virtudes. Creditar esta aprendizagem à sua íntima relação a qualquer religião é desconhecer a legitimidade das raízes filosóficas da ética e os méritos da sua prática social.

3.2.1 Universalismo *versus* relativismo no currículo e conhecimento escolar

Conforme Mora (2001), a idéia tradicional de universalismo no campo filosófico está relacionada a noções de generalidade, contrapondo-se às questões particulares que diante de uma ótica radical de que não existem verdades assumem um posicionamento relativo (relativismo) diante das diferentes situações. No entanto, é preciso que se diga que a ideia de universalismo no campo filosófica afirma em primeiro lugar a humanidade.

No âmbito do currículo escolar contemporâneo, Forquin (2000) assinala que a oposição entre universalismo e relativismo é principalmente ressaltada pelo questionamento de como lidar pedagogicamente com a pluralidade cultural. De acordo com o mesmo, o universalismo no currículo está submetido à ciência, enquanto que a cultura seria a responsável pelo relativismo na esfera curricular. Para o autor, conciliar o relativismo cultural ao universalismo científico é imprescindível à escola. Esses dois conceitos historicamente antagônicos seriam dois pilares complementares e fundamentais para o edifício curricular.

Na esfera do relativismo, há de se compreender a distinção dada pelo professor Forquin entre o relativismo epistemológico e o relativismo cultural. O autor alega que o relativismo epistemológico equivaleria à desconstrução dos conteúdos e saberes

transmitidos na escola, além de empregar esta situação a um problema da sociologia do conhecimento. O autor ainda afirma que diferentemente do relativismo cultural, que estaria preso a um contraponto universalista e da questão da verdade, o relativismo epistemológico tem no seu contraponto a questão do racionalismo para legitimar o que vale a pena ser ensinado.

Contra-argumentando o ponto de vista acima, apoiamo-nos em Silva (2000) quando aponta que se operarmos na ótica do relativismo epistemológico e cultural o currículo ficaria dividido em dois campos: o da ciência e o da cultura. Se ao contrário, “concebermos tanto a ciência quanto a cultura como relações sociais, não haverá nem antagonismo nem complementaridade, mas uma mesma atitude crítica e de questionamento diante de qualquer resultado ou processo de invenção humana” (Silva, p.72, 2000).

Para Forquin (2000), a escola deve se esforçar por privilegiar o que há de mais fundamental no conhecimento, de mais constante e mais incontestável no sentido universal, isto é, incluir nesses esforços o que há de menos relativo nas manifestações da cultura humana. Sobre esta discussão, Silva (2000) adverte que ao reivindicarmos os esforços mencionados, poder-se-ia acabar determinando a exteriorização da cultura no conhecimento escolar. Analogamente as argumentações referidas acima, Libâneo (2012) destaca que:

À escola caberia assegurar, a todos, em função da formação geral, os saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares; junto a isso, caberia a ela considerar a coexistência das diferenças e a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas, incorporando, nas práticas de ensino, as práticas socioculturais (p.25).

Corroboramos com a necessidade de se buscar o que há de mais fundamental a ser ensinado na escola, desde que a busca se dê no âmbito da cultura por meio de consensos (KUHN, 2003; LIBÂNEO, 2012) por mais provisórios que sejam. Os consensos não de ser buscados por uma comunidade que possua professores e especialistas em currículo (LIBÂNEO, 2012; YOUNG, 2007; 2011), tendo como finalidade a seleção de “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2011).

A ideia da necessidade de consenso na comunidade científica está presente em Kuhn (2003) no que o autor denomina ser uma estrutura necessária para a revolução

científica. Ele indica que é por meio dos consensos que se dá a construção de novos objetos de estudo na escola.

Por outro lado, Buke (2003) sublinha que a revolução científica revela ambivalência. Esta ambivalência apresenta a tensão viva e vivida ao longo da história sobre o processo de generalização e hierarquização do conhecimento. O sentimento de um conhecimento universal como benefício para todos e o respectivo critério para sua seleção são pilares centrais nas árduas disputas do conhecimento escolar. Foi no âmago da disputa social do conhecimento que Burke reconheceu historicamente dois aspectos diferentes: “De um lado, o ideal de tornar público o conhecimento para o bem geral da humanidade era levado muito a sério. De outro, é impossível ignorar a realidade das ásperas disputas sobre prioridades em descobertas que iam do telescópio ao cálculo” (2003, p.138). Cabe indagarmos: Seria possível conciliar a tensão do conhecimento?

Para Libâneo (2012), a expectativa de avançar nesta tensão é de “uma escola que articule a formação cultural e científica com as práticas socioculturais em que se manifestam diferenças, valores e formas de conhecimento local e cotidiano”. (p.24)

No processo mencionado, observamos a importância de no seio de valores e práticas socioculturais “prover a cultura geral”, acessível a todos (LIBÂNEO, 2012), pois os valores têm seu papel pedagógico explícito ou implicitamente nas situações de escolarização (FORQUIN, 2000), isto é, àquilo que não podemos abrir mão no processo de escolarização, pois:

Todo ensino se efetiva a partir da pressuposição de seu próprio valor. Evidente que isso não equivale a uma apologia do absolutismo e do dogmatismo. O bom ensino abre caminho para o espírito crítico, para a dúvida metódica, para a imprevisibilidade da busca e da reflexão. Mas é preciso ainda acreditar que as vias da reflexão e do pensamento propostas não são nem impasses nem simulações e que o exercício da dúvida e do espírito crítico esteja garantido por uma exigência ou uma esperança de verdade. Todo ensino se inscreve necessariamente em um horizonte de valor e de verdade (FORQUIN, p. 50, 2000).

O currículo é um construto legitimador (GOODSON, 1995), e, a partir disto, verificamos que o conhecimento escolar para que possa ser trabalhado na prática pedagógica necessita de estruturação para o seu desenvolvimento. Isto não significa que este conhecimento seja prévio ou já esteja dado, ou ainda que seus legitimadores

não reconheçam a fluidez do campo. Porém, entendemos que o currículo e o conhecimento escolar advogam um compromisso com o valor de verdade, mesmo que este valor seja transitório. No ponto de vista da escolarização no ensino fundamental, Forquin (2000) assinala que a verdade e o universalismo formal são por excelência um pressuposto da instituição escolar.

No entanto, concordamos com Sousa Santos (2002) no âmbito da justiça social global quando admite que a humanidade moderna não possa ser concebida negligenciando os diversos particularismos sociais. A negação destas particularidades, ou daquilo que é relativo, seria socialmente excludente, pois apresenta a outra parte da humanidade como universal e absoluta. Aqui, embora reconheçamos a importância de se identificar e operar com as particularidades, indagamos sobre qual o conceito de universal que Sousa Santos está trabalhando. Se o conceito for trabalhado numa ótica peculiar de existência (FERRATER MORA, 2001), não seria contraditório reconhecer o universalismo como a outra parte? Entretanto, parece que Sousa Santos se insere num discurso pós-colonial em que o princípio da cidadania universal nega as diferenças (MOEHLECKE, 2009).

Dialogando com esta constatação e evidenciando a multiculturalidade da sociedade contemporânea, é possível afirmar que não podemos mais ignorar a diversidade e toda a particularidade de raça, classe, sexo e etnia que a permeia e incide nas questões educacionais. Do ponto de vista curricular, corroboramos com Canen e Oliveira (2002) e Moreira e Candau (2007) quando afirmam que esta preocupação trata de ir além da simples valorização da diversidade cultural na escola. Para os mesmos é necessário questionar a construção das diferenças por meio do currículo e do conhecimento escolar.

Doutro modo não se pode ignorar também que para formularmos de modo coerente um projeto de integração cívica na educação escolar, há de se repelir a sedução pelo relativismo (FORQUIN, 2000; LIBÂNEO, 2012, MACINTYRE, 2001). “Compreende-se, pois, que não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania. [...]. Todas as crianças e jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos” (LIBÂNEO, p.26, 2012), o que para Libâneo não exclui a possibilidade de que para garantia de um imperativo ético não se atenda as demandas sociais e assistenciais. Para Arendt, (2011) enfatizar um grupo qualquer em uma cultura é privá-lo do que a cultura por inteiro tem como direito, assim o universal deve ser entendido como um direito de cada grupo.

Numa perspectiva oposta ao relativismo, Hirsch (1997; 2012), um dos mais conceituados autores sobre currículo da atualidade (GARDNER, 1999), defende um modelo de currículo escolar centrista que atenda toda a cultura. O currículo escolar centrista é aquele baseado nos saberes constituídos pela cultura ocidental e que reforça os pilares da civilização comuns a todos os grupos construídos culturalmente. Para o autor, o currículo deve ser baseado apenas no cânone ocidental consensual.

O currículo visto segundo essa orientação é atribuído por autores do multiculturalismo como um currículo homogêneo, eurocêntrico e conservador, capaz de retirar o espaço das diferenças (CANEN & OLIVEIRA, 2002; MOREIRA & CANDAU, 2007), embora isto nem sempre se verifique.

Observamos a profunda tensão que envolve o currículo e o conhecimento escolar. Da provisoriedade do conhecimento ao que vale a pena ser ensinado deparamo-nos com valores, hierarquias, demandas sociais e outros aspectos que colocam em xeque a possibilidade de universalização e a relativização do conhecimento. Tentar superar esta tensão seria uma tarefa que não cabe neste trabalho. Assim, optamos por trabalhar com a constatação do conflito, mas se utilizando do universal como uma condição de análise e crítica para possíveis propostas no âmbito do currículo escolar.

Assumimos a posição de que orientações curriculares que são implementadas descentralizadamente nos municípios do país como as OCEF do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2010), podem contribuir para nortear o trabalho pedagógico nas diferentes regiões do Brasil e construir um currículo em face das novas demandas do conhecimento. Ratificamos a posição de alguns autores (YOUNG, 2007; 2011; LIBÂNEO, 2012) de que tais orientações devem ser discutidas por uma comunidade democrática sem esquecer a abrangência cultural da humanidade. Nesta comunidade democrática podem ser incluídos educadores, especialistas em currículo e representantes de organizações da sociedade civil que estejam vinculados à educação capazes de prover ‘conhecimentos poderosos’ por meio de consensos provisórios. Dentro desse espaço comum deve se buscar legitimar determinados conhecimentos e ratificar a presença de conhecimentos consensuais e tradicionais no currículo escolar.

Não defendemos a cristalização do campo dos saberes, mas advogamos condições objetivas de se refletir e operar sobre conhecimentos gerais e específicos, e, ainda, oferecer subsídios para se pensar além do conhecimento básico. Aqui sim, o que há de mais relativo.

3.3 Dos saberes e práticas à formação e profissionalização docente

Mesmo não sendo o objetivo desta dissertação, torna-se inconcebível tratar de saberes e práticas escolares sem se remeter à questão da formação docente (ANDRADE, 2010; NOGUEIRA, 2009; SAVIANI, 1989; 2009).

O processo de globalização trouxe novas configurações na maneira de pensar os saberes e práticas escolares, de modo que a formação docente vem sendo objeto de muitas reflexões no campo educacional (NOGUEIRA, 2009). A partir de algumas reflexões, poderíamos nos perguntar: quais os saberes ou linguagens necessárias para a eficácia da prática pedagógica? Qual o papel da formação docente? Com relação ao papel da formação docente, Leite (2007) questiona até que ponto a formação vem favorecendo o necessário diálogo entre o saber construído a partir das práticas docentes e aqueles refletidos no campo acadêmico.

Inicialmente, entendemos que a formação de professores não se reduz a uma abordagem meramente tecnicista ou informativa. Consideramos essa formação no âmbito educativo mais amplo, passando da relação entre teoria e prática a questões político-culturais. No que se refere à relação teoria e prática, Andrade (2010) observa no atual contexto uma separação entre as duas. Para a autora, a teoria e a prática não estão conseguindo dialogar e estruturar um novo todo. Ampliando a discussão, Andrade (2010) ainda considera que o conhecimento teórico oriundo da produção científica chega à escola e os pesquisadores se decepcionam com as distorções feitas pelos educadores. Nesse sentido, os pesquisadores acabam por considerar e difundir que os professores se apropriam equivocadamente dos conteúdos científicos.

Segundo Leite (2007) a tentativa de adaptar o conhecimento para o usufruto do cotidiano escolar é de extrema relevância no ambiente pedagógico. A necessidade da reflexão sobre o conhecimento que se tenta transpor da ciência e do senso comum traz de fato implicações para a transmissão do saber a ser ensinado na escola, muitas vezes

resultando na adoção de discursos distorcidos por parte dos docentes em suas práticas. (ANDRADE, 2010; SAVIANI, 1989).

Dentro dessa lógica de adaptações, poderíamos apresentar outras abordagens e entender também a dificuldade de se optar por uma narrativa crítica, que em sua transposição para prática, acaba por sucumbir ao que Saviani (1989) denomina de abordagens crítico-reprodutivistas. Segundo o autor, estas abordagens são críticas porque postulam não ser possível compreender a educação senão a partir de suas determinações sociais. Entretanto, os autores destas abordagens chegam à “conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de teorias crítico reprodutivistas” (SAVIANI, p.27, 1989). Assim, corroboramos com a análise do autor, pois compreendemos que a adoção de um discurso crítico não necessariamente significa ganhos reais para o processo educativo.

Contudo, a simplista responsabilização do professor na função de reprodutor da sociedade, não pode ser desvinculada de fatores políticos. A ênfase em índices e estatísticas que condicionam e controlam o trabalho docente, possivelmente limitam a viabilidade de uma discussão pedagógica mais aprofundada. No âmbito da “educação como resultado” (ADORNO, 1995; YOUNG, 2007; 2008; 2011) a política educacional define como prática a preparação de alunos para provas e exames com o intuito de se atingir metas numéricas. É possível uma tentativa de se adaptar os resultados e objetivos da escola às necessidades da economia (YOUNG, 2008), alterando assim a ótica do que precisa ser ensinado.

Outra preocupação de Young (2007) é a transformação da educação numa espécie de mercado no qual as escolas competem entre si, por alunos e pelos fundos educacionais. Assim, as escolas têm sua prática controlada por metas e tabelas de desempenho se tornando um “tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção no processo ou ao conteúdo do que é entregue. Como resultado, os propósitos da escolaridade são definidos [...] como um meio para outros fins” (YOUNG, p.1291, 2007).

Cabe reconhecer o avanço da LDBEN 9394/96 quanto ao grau de autonomia dado pela regulamentação do projeto político-pedagógico, capaz de dar legitimidade aos

objetivos fincados coletivamente pela comunidade escolar. A LDB de 20 de dezembro de 1961 já havia conferido autonomia às escolas nessa perspectiva, no entanto, na prática isso pouco aconteceu. Entretanto, sabemos da dificuldade de se trabalhar com novos olhares para a educação, devido ao conceito de produtividade que responsabiliza a escola por eventuais fracassos.

É corroborando com as afirmações anteriores que observamos um empobrecimento das práticas pedagógicas, muitas das vezes voltadas para o treinamento em função de avaliações externas com objetivos estatísticos. Não se trata de aversão aos sistemas de avaliação, que já se sabe no Brasil, contribuem para o monitoramento e planejamento de políticas educacionais (CASTRO, 2000). No entanto, a forma impositiva e autoritária pela qual estão sendo implementadas as políticas educacionais de avaliação em algumas secretarias educacionais no país possivelmente diminuem a eficácia da prática pedagógica e minimizam seus ganhos reais (SHIROMA et al. 2004). Estas secretarias vêm se utilizando de uma espécie de pedagogia do exame para a avaliação educacional (LUCKESI, 2006). Os conteúdos escolares se tornam rígidos nesta ótica, fazendo com que os mesmos sejam reduzidos às questões que deverão constar nos exames. A cobrança pelo resultado nas avaliações se faz ainda mais necessária, pois é a nota nestes exames um dos principais fatores para a bonificação salarial de professores e a premiação de escolas e alunos. De igual modo, muitas das avaliações desconsideram a heterogeneidade do contexto escolar e as desigualdades educacionais do sistema responsabilizando a escola e o professor pelo eventual fracasso em suas práticas. São exemplos claros de desigualdades educacionais, a variação do tempo total das aulas escola/turno, o efeito-vizinhança (RIBEIRO & KOSLINSKI, 2009), a formação de escolas – modelo, a distorção da idade-média dos alunos (COSTA, 2008), entre outros que competem para a precarização do trabalho docente.

No entanto, Nogueira (2009) argumenta que a formação cultural dos professores vem se consagrando como uma necessidade na agenda educacional. A formação cultural é o processo de conexão do indivíduo, aqui professores, com o mundo da cultura nas diversas modalidades como a arte, a dança, a música e a literatura (NOGUEIRA, 2009). Apesar disso, percebe-se que a questão da formação cultural de professores não é ainda considerada crucial, não aparecendo de modo significativo nem nas diretrizes curriculares oficiais, nem tampouco nas iniciativas particulares das instituições de ensino. Para a autora

a formação cultural é de suma importância para a prática docente, pois permitirá lidar melhor com a alteridade dos discentes gerando uma maior familiaridade com as diferentes leituras de mundo. Dessa forma, se nos apropriarmos das palavras de Arroyo (2007), que afirma que professores são sujeitos do direito à formação plena, devemos reivindicar o acesso à cultura não somente como meia-entrada para cinema ou museus, como se tem praticado, mas a formação em sua completude.

Assim, poderemos encontrar na formação docente e nas diretrizes curriculares oficiais algo mais que os exames e as competências ditadas pela agenda política e econômica e pela produção cultural da humanidade. Esta produção cultural estaria além de conteúdos para avaliações, e nela estariam contidas as mais diversas formas de ver o mundo através do teatro, cinema, música, entre outras. No entanto, não negamos os condicionantes que também permeiam a formação cultural de alunos e professores, o que foi descrito por Adorno (1995) por intermédio da indústria cultural.

CAPÍTULO IV: AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO RIO DE JANEIRO

4.1 A análise preliminar

De acordo com Cellard (2010) é impossível se aceitar um documento tal como este se apresenta, desvinculado de uma representação de sua elaboração. É imprescindível decompor algumas fontes “mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas que podem nos esclarecer, por pouco que seja sobre uma situação determinada” (p.299). Ou seja, situar o documento no contexto torna-se a primeira etapa para a análise do mesmo.

4.1.1 O contexto do documento

Primeiramente, observamos que o documento expressa determinado grau de autonomia por parte de seus elaboradores. No entanto, como são peculiares em documentos públicos, as OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010) seguem uma tendência estrutural e hierárquica em sua apresentação. Esta tendência compreende uma conjuntura política e uma relativa submissão a esta, que é verificada pela nomeação da Coordenadora de Educação e Subsecretária de ensino pelo Prefeito da cidade do Rio de Janeiro e a sua respectiva Secretária de Educação, ambos citados nominalmente nas OCEF.

Quanto à prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, essa conjuntura se organiza da seguinte forma: ocupada em 2010, data da publicação do documento, pelo atual prefeito Eduardo Paes, o qual foi eleito para seu primeiro mandato em outubro de 2008. Subordinada ao prefeito se encontra a Secretária de Educação Cláudia Costin, que assumiu a pasta no fim do mesmo ano e permanece no cargo. Da mesma forma, estão submetidas à Secretaria Municipal de Educação, a Subsecretária de Ensino Regina Helena Diniz Bomeny e a Coordenadora de Educação Maria de Nazareth Machado de Barros Vasconcellos.

Maria de Nazareth Machado de Barros Vasconcellos é Pós-Graduada em Administração Pública, graduada em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar e Licenciada em Letras, de modo que se pode observar que sua formação é compatível com a qualificação necessária para a ocupação do cargo. Em relação à professora Regina Helena Diniz Bomeny, secretária de ensino, não encontramos informações sobre seu currículo.

No que se refere à Secretária de Educação, cabe aqui um breve histórico. Cláudia Costin é administradora pública e possui mestrado em economia aplicada. O fato de ter formação em economia e ser administradora ilustra uma prática política atual. Conforme função inerente ao cargo, Costin teve a responsabilidade de possibilitar em sua gestão a confecção de materiais pedagógicos, compreendendo nesses, as Orientações Curriculares do Município do Rio de Janeiro. Propomos o questionamento: Qual a formação pedagógica que viabiliza a gestão da pasta?

Analisando a produção bibliográfica da secretária, encontramos a participação no livro: “A vida que a gente quer depende do que a gente faz” com o capítulo de sua autoria tendo como título uma coincidente relação com esta dissertação: “Ética em uma sociedade que se repensa” no ano de 2007. De 2008 em diante, Cláudia Costin passa a atuar na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ).

Segundo Sánchez et al. (2011), no final da década de 2000, a cidade do Rio de Janeiro ganha centralidade no cenário mundial e uma íntima relação de dependência do governo federal, presidido até então por Luiz Inácio Lula da Silva. Alguns fatos de natureza política e eleitoral contribuíram para tal relação, dentre os quais destacamos alguns. Inicialmente, a aliança partidária entre o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) adquiriu força no município gerando uma percepção de união para o desenvolvimento. Aos partidos citados, eram filiados no momento, o presidente e o prefeito, respectivamente. Posteriormente, a dependência se configura com alguns acontecimentos, como: os investimentos na cidade oriundos do programa de aceleração do crescimento (PAC), a formalização do Brasil como país anfitrião da Copa do Mundo de Futebol de 2014 oficializada em 2007, e, sobretudo, com o anúncio do Rio de Janeiro como sede dos jogos olímpicos de 2016 (SANCHES et al, 2011). Este anúncio já se processava fortemente pelos meios de comunicação, mas foi formalizado no dia 3 de outubro de 2009. Dada a importância do fato, a Prefeitura atualmente estampa em sua página principal na internet o selo de cidade olímpica, tendo lançado no ano de 2012 um plano estratégico até 2016, incluindo entre outras esferas, a educação.

4.1.2 A autoria do texto do documento

“Não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever” (CELLARD, 2010, p.300). Quanto à autoria das OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010), observe-se que há a participação de um conjunto de vinte e um colaboradores na qualidade de coordenadores técnicos, professores colaboradores, redatores e o consultor. Nesta análise, iremos nos ater de modo breve às duas redatoras finais, e, em especial, ao consultor, os únicos citados nos conteúdos textuais. As redatoras foram as responsáveis pela apresentação do texto e o consultor responde pelo restante do documento, incluído aquilo que mais nos interessa: os conteúdos para o ensino de Educação Física.

Em relação às duas redatoras, foram citadas Eloisa Ramos Ferreira e Valma Ferreira de Sant’ana. Ambas têm formação superior em Educação Física e são servidoras da prefeitura municipal do Rio de Janeiro, com vínculo na SME-RJ. Eloisa Ferreira também é citada em outros materiais pedagógicos da rede, como diagramadora, responsável pelo gerenciamento da Educação Infantil, além de colaboradora de cadernos pedagógicos de Português, entre outras funções. Foi uma das principais responsáveis pela mediação do processo de revisão das OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010), oferecida a todos os profissionais de Educação Física da rede municipal de ensino no ano de 2011 e 2012, até o momento, sem qualquer alteração no documento por nenhum dos participantes, como já informamos inicialmente.

A consultoria ficou sob responsabilidade do professor Jéferson José Moebus Retondar. O consultor é graduado em licenciatura em Educação Física pela Universidade Gama Filho (1992), com mestrado (1995) e doutorado (2003) em Educação Física pela mesma Universidade em que se graduou. Atualmente é professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e coordenador do LISACEL - Laboratório do Imaginário Sobre as Atividades Corporais e Lúdicas da UERJ. Diferentemente das redatoras, nunca teve vínculo empregatício com a SME-RJ ou outro setor da prefeitura do Rio de Janeiro. É avaliador institucional do Ministério da Educação e Cultura e também é membro estudante do Circulo Brasileiro de Psicanálise - Seção Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: imaginário social, Educação Física escolar, teoria e prática do jogo e representações das atividades corporais. É autor

dos livros "A produção imaginária dos jogadores compulsivos: a poética do espaço do jogo", pela editora Vetor, São Paulo, 2004; "Teoria do Jogo - A dimensão lúdica da existência humana", pela editora Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2007. Além do livro "70 maneiras de jogar e entrar no jogo", editora: Vozes, Petrópolis, 2012. É um dos organizadores do livro Imaginário e Representações Sociais: Corpo, Cultura e Sociedade. UFAL: 2007.

Como observamos, o tema jogo têm grande importância na vida acadêmica do consultor. Essa análise é ratificada ao concluirmos que dos vinte artigos publicados em periódicos, onze têm o jogo como tema principal. Embora mais da metade dos artigos em revista correspondam a este tema, as questões de imaginário e representações sociais também exercem forte influência nos seus escritos como já foi apontado no parágrafo anterior. Sabe-se que o jogo representa um dos diversos conteúdos para a Educação Física escolar e é preciso analisar se a inclinação do autor para esse tema influenciou a estrutura do texto.

Desde já, afirmamos que o consultor possui um nível elevado de qualificação acadêmica e profissional, além de ser uma pessoa capaz de contribuir na construção do texto do documento. É importante ressaltar que o documento é destinado para professores de Educação Física que atuam em nível de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EF), as duas primeiras etapas da Educação Básica. No entanto, não constatamos nenhuma experiência docente de Retondar na Educação Básica, sempre atuando no ensino superior. Cabe a proposição de questionamentos: A consultoria deve ser feita por algum profissional com vivência na Educação Básica? Havia no conjunto de vinte e um participantes na elaboração do documento, dos quais, treze professores atuando na rede municipal de ensino. Perguntamos então: Esses treze professores tiveram voz e vez na construção do mesmo?

4.2 O Documento

As Orientações Curriculares de Educação Física (OCEF) do Rio de Janeiro (2010) se constituem em um documento produzido pela coordenação de educação da Secretaria Municipal de Educação, com a inserção de professores colaboradores da rede municipal de ensino e sob orientação de um consultor. Este material é disponibilizado pelas Unidades

Escolares (UE) do Município do Rio de Janeiro para todos os professores de Educação Física e também pode ser acessado pelo site da Secretaria Municipal de Educação (RIO DE JANEIRO, 2010) no ícone referente a material pedagógico.

Segundo o documento (RIO DE JANEIRO, 2010), o objetivo deste é contribuir para as atividades do trabalho, formando cidadãos críticos, autônomos e em plenas condições de exercer sua cidadania. Embora o material não deixe explícita a finalidade de nortear o planejamento pedagógico da disciplina, observamos constantemente no nosso cotidiano esta utilização nas escolas.

O documento possui quarenta páginas incluindo os itens pré-textuais, como a capa, e os itens pós-textuais, como as Referenciais Bibliográficas. De acordo com a abrangência dos níveis municipais de ensino indicados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), o material é organizado tendo como foco a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF), ambos especificamente na área de Educação Física.

A parte textual do documento é dividida em quatro partes. Em primeiro lugar, é feita uma apresentação pela Coordenadoria de Educação, na qual é explicitado o porquê do recebimento do material em questão. A segunda parte apresenta uma análise das OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010) realizada pelo consultor do documento. Nesta parte são firmados os compromissos da SME e a missão da Educação Física na escola. A terceira parte se refere a uma Revisão de Literatura dos conteúdos para o Ensino de Educação Física. É neste momento que os conteúdos são instituídos como Jogo, Esporte, Ginástica, Dança e Lutas, respectivamente. A quarta e última parte textual do material indica a organização dos objetivos, conteúdos, habilidade e sugestões divididos pelos quatro bimestres do ano letivo, além dos blocos de conteúdos conforme os quadros abaixo:

EDUCAÇÃO FÍSICA
BLOCOS DE CONTEÚDOS / BIMESTRES

	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
EI	Jogo, Ginástica, Dança, Lutas			
1º ano	Jogo, Ginástica, Dança; Lutas			
2º ano	Jogo, Ginástica, Dança; Lutas, Esporte			
3º ano	Jogo, Ginástica, Dança; Lutas, Esporte			
4º Ano	Jogo Ginástica	Lutas Esporte	Jogo Dança	Dança Ginástica
5º Ano	Jogo Ginástica	Ginástica Dança	Dança Esporte Coletivo	Esporte Coletivo Lutas
6º Ano	Jogo Esporte Coletivo (Handebol / Futebol)		Ginástica (Escolar Olímpica) Dança Esporte individual (Atletismo/Badminton/Tênis...)	
7º Ano	Esporte Coletivo (Basquete / Voleibol) Ginástica (Olímpica, Rítmica)		Esporte individual (Atletismo/Badminton/Tênis...) Lutas	
8º Ano	Esporte Coletivo (outras modalidades) Dança		Lutas Ginástica Jogos	
9º Ano	Esporte Lutas Dança		Esporte (várias modalidades) Ginástica	

Quadro 03- Bloco de Conteúdos (RIO DE JANEIRO, 2010)

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA no 2º e 3º ANOS

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Conhecer o próprio corpo, suas partes e sua relação com o ambiente.	JOGO	Interagir com o meio ambiente, por meio de movimentos naturais no contexto de um jogo ou brincadeira.	X	X	X	X	Jogos e brincadeiras relacionados a predominância do uso de algumas partes do corpo e sua relação com o espaço circundante.
	ESPORTE	Vivenciar limites e possibilidades corporais em um contexto específico de um gesto ou fundamento.	X	X	X	X	Exercícios de exploração das possibilidades e limitações corporais, a luz do esboço de um fundamento esportivo.
	GINÁSTICA	Perceber a diferença entre jogo ou brincadeira e o exercício, bem como, sua relação com os movimentos parciais e globais.	X	X	X	X	Atividades de conhecimento do próprio corpo como um todo e suas partes através de movimentos globais e analíticos de maneira gímnica.
	DANÇA	Experimentar e identificar as tensões sofridas pelo corpo em função do ritmo externo da música e do ritmo interno de seu corpo.	X	X	X	X	Vivência de situações, de esforço e de repouso, reconhecendo algumas alterações provocadas pelo esforço físico, tais como excesso de excitação, cansaço, elevação de batimentos cardíacos, mediante a percepção dos movimentos expressivos e dramatizados.

Quadro 04- Orientação (Rio de Janeiro, 2010)

Ainda a quarta parte trata do planejamento anual dos dois níveis de ensino do documento, o EI e o EF, abarcando os blocos de conteúdo nos diversos anos escolares. É

nesta parte que são feitas as sugestões de trabalho, podendo ser entendida como uma seção mais prática do trabalho pedagógico no material.

4.2.1 Primeira parte: a apresentação do documento

O início da apresentação nos propicia a certeza de que o documento trata de uma orientação passível de análise, críticas e sugestões. Isto se deve ao fato das OCEF expressarem já na parte inicial que “Os conteúdos, objetivos e habilidades presentes nessas orientações **podem e devem** ser ampliados” (p. 5).

Torna-se perfeitamente plausível imaginar que não estamos trabalhando com um texto fechado. As palavras em negrito feitas pelas próprias autoras, Eloisa Ferreira e Valma Sant’Ana, reforçam a indicação de uma construção aberta e inacabada.

Posteriormente, a apresentação nos possibilita discutir o conceito de autonomia e cidadania que em nosso conceito exibe estreita relação com questões éticas e morais. Nas linhas 24 e 25, as autoras estabelecem o parecer que funda o objetivo maior das OCEF que é o de “formar cidadãos ativos, críticos, autônomos e com plenas condições de exercer sua cidadania” (p. 5).

Em primeiro lugar, é importante lembrar que o texto foi elaborado para os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (EF). Prever a formação de cidadãos críticos, autônomos e capazes de exercer cidadania é uma tarefa inviável aos docentes aos quais se destina o texto, principalmente aos responsáveis por crianças de até seis anos de idade, caso específico da Educação Infantil. Há de se questionar ainda, se as crianças do primeiro segmento do Ensino Fundamental conseguiriam também tal formação, pois como dizem alguns autores (MACINTYRE, 1999; PIAGET, 1994; RIZZIERI & GOMES 2011) existe um distanciamento muito grande de formas críticas, autônomas e cidadãs nesta faixa etária. A dependência de crianças aos indivíduos com mais idade é uma observação fácil de ser feita. As crianças nesse período de vida estão no que se chama a etapa da moral heterônoma (PIAGET, 1994). Por isso não é na Educação Infantil e nem no Ensino Fundamental que serão atingidas a autonomia, o senso crítico e a cidadania. Nestes segmentos serão dados os pontos de partida, e aqui inserimos os valores ético-morais como fundamentos para que seja iniciada a construção da cidadania em seu sentido mais pleno.

4.2.2 Segunda parte: Orientações curriculares para o ensino de Educação Física

Neste momento, o documento expressa a sua intradependência com a proposta da Multieducação (2008), introduzida na gestão anterior do prefeito César Maia e reelaborada na atual gestão. A proposta (MULTIEDUCAÇÃO, 2008) trata de uma série de conteúdos curriculares específicos e gerais que devem ser trabalhados de maneira prática e teórica pelos professores de Educação Física. Destacam-se nos conteúdos curriculares específicos, a concepção de corpo na parte teórica e o trabalho com o jogo na parte prática. Nos conteúdos gerais, também chamados de grandes temas, as discussões sobre diversidade, violência e modismo tendem a prevalecer. Embora tal proposta faça algumas abordagens sobre questões éticas, como a importância do diálogo no processo da violência, não há ênfase nos conteúdos nem na aprendizagem de valores/ virtudes éticas.

Recentemente, a proposta da Multieducação ganhou uma nova roupagem, com uma série de episódios denominados “Quem disse que estou só brincando”. Esta série foi publicada em 2011 e se tornou acessível aos professores no ano de 2012 pelo portal Multirio. O tema ética é trabalhado no episódio “Educação Física, valores e atitudes”. Observamos que houve avanço no tocante à ética nesta atual proposta. Os temas como solidariedade, diversidade e respeito às diferenças, ainda que vagos, são expressos de maneira teórica e prática. Entretanto, as sugestões de atividades atualmente são propostas somente para as faixas entre 10 e 15 anos, negligenciando-se mais uma vez a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental do ensino regular.

Ainda há de se observar que a missão das OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010) está agregada à proposta da Multieducação, quando a mesma ainda tinha seus conteúdos determinados pela gestão anterior. Observemos o primeiro parágrafo da segunda parte do documento:

O compromisso da Secretaria de Educação da cidade do Rio de Janeiro é buscar, através de sua intervenção, assegurar a excelência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, considerando como missão a formação de um perfil de aluno autônomo e habilitado a se desenvolver profissionalmente e como cidadão. **Agregada a essa missão, a proposta pedagógica da Multieducação** (*grifo meu*), que perpassa a rede de ensino, entende que, para a sua consecução, faz-se necessário, dentre outras coisas, considerar o aluno como um sujeito que se encontra situado

em um determinado contexto cultural, localizado em uma dada estrutura social e portador de inúmeras marcas advindas de sua própria história devida” (RIO DE JANEIRO, 2010, p.6).

Existem questões a serem analisadas no tocante à ética. Inicialmente, se a proposta da Multieducação pretende ser uma continuidade das OCEF, é necessário saber a quem se destina. Como vimos, as sugestões de atividades relacionadas à ética como tema transversal, se reduzem a uma faixa etária, o que limita a proposta (RIO DE JANEIRO, 2011). Posteriormente, o documento fala em valores éticos universais. É necessário saber quais são esses, mas o documento não os indica. Fala-se em trabalhar temas importantes entre os quais inclusão, tolerância e solidariedade, mas em nenhum momento é dito quais seriam os valores éticos. Por que não especificar os valores para melhor orientação curricular? Por conseguinte, situamos as proposta pedagógica da Multieducação (RIO DE JANEIRO, 2008; 2011) como um instrumento útil, mas que se for relacionada ao documento OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010) apresenta uma descontinuidade.

Apresentamos no quadro abaixo, as categorias que inferimos a partir do texto da segunda parte do documento que se referem à análise aqui desejada;

CATEGORIAS
Autonomia- (cinco ocorrências)
1-“formação de um perfil de aluno autônomo”
2-“formar um perfil de aluno e de sujeito social ativo, crítico, reflexivo, atuante e capaz de autonomamente se pensar e pensar o mundo como realidade em permanente construção”.
3-“Se um dos objetivos da educação física é fazer com que os alunos [...] possam se reconhecer como corpos, portadores de uma linguagem e autônomos para expressarem seus desejos, seus sonhos, suas verdades sobre si e sobre o mundo, a orientação que damos é que pensemos na avaliação também nessa perspectiva”.
4-“Que possamos apontar, através dos instrumentos de avaliação e de autoavaliação – que serão construídos pelos professores – o avanço não só no que diz respeito ao domínio do movimento [...], mas, também e principalmente, o modo como seu comportamento em relação a si mesmo, ao seu corpo e ao seu nível de interação com os seus colegas se deram durante o processo de aprendizado”.

5-“Dito de outra maneira, o que o professor consegue identificar que mudou na vida do seu aluno, com relação a sua autoestima, a sua capacidade de tomar decisão, na construção de seus laços afetivos, na sua autonomia corporal e com relação a outros comportamentos que dizem respeito às “marcas” corporais que se conseguiu identificar no decorrer do curso”.

Cidadania (cinco ocorrências)

1-“se desenvolver como cidadão”.

2-“ensino como um valor fundamental para o crescimento humano em sua integralidade”.

3-“O conceito de cidadania não se esgota no fato do sujeito identificar os seus limites e seus direitos”.

4-“sujeito construtor e reconstrutor da sua vida e do mundo que o circunda”.

5-“Ser cidadão é sentir-se pertencente a uma comunidade humana de valores e se sentir construtor permanente desta”.

Inclusão (três ocorrências)

1-“considerar o princípio da inclusão social”.

2-“Não é mais possível pensar os conhecimentos de que trata a educação física sem que possamos minimamente organizá-los em um grau crescente de complexidade em função das necessidades e das possibilidades dos alunos”.

3-“apontar uma perspectiva orientadora que, ao mesmo tempo, respeite as possibilidades do aluno do ponto de vista global de seu desenvolvimento e de sua história de vida”.

Valores éticos- respeito, coragem, solidariedade, cooperação (três ocorrências)

1-“considerar o princípio [...] do respeito à diversidade cultural e social dos alunos”.

2-“o movimento é a expressão de desejos, de sonhos, de medos, de angústias, de coragem, de ousadia, de força e de fraqueza, de presença e ausência de autoestima, de sentimento de solidariedade e de egoísmo, de cooperação e de luta, de cuidado e de agressão, de respeito às diferenças e de intolerância”.

3-“uma criança [...] pula amarelinha com o corpo inteiro, com sua dimensão biológica, fisiológica, biomecânica, emocional, com seus valores, com suas crenças, com seus

hábitos e com suas concepções de verdade”.

Interdisciplinaridade (quatro ocorrências)

1-“Os conhecimentos tratados na escola têm de ser pensados de maneira integrada”.

2-“Diálogo interdisciplinar”.

3-“saber como uma rede indissociável e complexa”.

4-“o aluno é uma história de vida encarnada e que sua história também se expressa de maneira significativa e silenciosa por meio de seus movimentos corporais”.

Conhecimentos da Educação Física (quatro ocorrências)

1-“a Educação Física, compreendida como um plano de intervenção que atua na área da educação, na fomentação do lazer humanizado, na orientação preventiva à saúde, na valorização do conhecimento do movimento contextualizado, manifestado através dos jogos, dos esportes, das danças, dos movimentos gímnicos e das lutas, busca, em última instância oportunizar aos alunos se apropriarem de seus corpos como possibilidade de comunicação e expressão”.

2-“Para tal, faz-se necessário sempre considerar, do ponto de vista metodológico, que os alunos possuem interesses e representações próprias acerca de uma aula de educação física e da prática de determinadas atividades, da mesma forma que ocorre em relação ao compromisso e às representações que o próprio professor de educação física tem de sua aula e do alcance da mesma”.

3-“Assim, o diálogo franco e a necessidade de negociação das representações, isto é, dos sentidos que tanto os alunos quanto os professores atribuem às aulas de educação física, possibilitarão um lugar fecundo de comunicação e de interação onde irá vigorar a intervenção do professor, seja no sentido de reforçar, de ajudar a ressignificar ou mesmo no de desconstruir determinados valores, hábitos, crenças e verdades à luz de seu compromisso com a missão e com a proposta pedagógica do município e de sua escola”.

4-“É nesse sentido que acreditamos que tal progressão poderá e deverá ocorrer com os conhecimentos dos jogos, dos esportes, das danças, dos movimentos gímnicos e das lutas, através da demarcação das faixas etárias, subsidiada pelos fundamentos motores e psicomotores, dos estudos do desenvolvimento da inteligência, do desenvolvimento da formação moral, dos conhecimentos que tratam da construção da afetividade, da

socialização, da interação social, dos aportes ideológicos e filosóficos de se pensar o movimento, da dimensão antropológica e histórica de se pensar o corpo e suas manifestações de sentidos”.

Quadro 05- Categorização da segunda parte do documento

Diante do que inferimos na segunda parte do documento, vamos analisar as seis categorias de maneira relacionada. Num primeiro bloco a autonomia e a cidadania, depois a inclusão e os valores éticos, e por último a interdisciplinaridade e os conhecimentos gerais e específicos da Educação Física. Organizamos dessa maneira por observar que existiam algumas semelhanças que possibilitam o diálogo, além de apresentarem o mesmo número de ocorrências.

4.2.2.1 A autonomia e a cidadania

a) A categoria autonomia apresenta cinco ocorrências, expressando duas noções conceituais, uma mais específica da área de Educação Física e outra genérica. A noção específica se refere à autonomia corporal, ou seja, aquilo que o aluno aprenderá no âmbito motor e assim ser capaz de gerenciar e lidar com sua cultura corporal. A outra noção de autonomia é apresentada numa concepção mais genérica, dentro de uma visão cíclica de indivíduo-sociedade-comportamento.

A Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental possibilita o trabalho com ambas as noções, desde que observadas algumas considerações. No item 4.2.1, na apresentação do documento, já foram destacadas justificativas sobre o paradoxo que é formar um perfil de aluno autônomo, crítico e reflexivo na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, devido à incapacidade do sujeito nessa idade para tal desenvolvimento.

Acrescentamos a isso, alguns questionamentos sobre o instrumento e os modos operantes que o texto sugere para identificar ou alcançar a autonomia. A terceira ocorrência propõe que se pense a avaliação na Educação Física reconhecendo os alunos como autônomos para expressarem, entre outras coisas, suas verdades sobre si e sobre o mundo, entendendo-se que já seja capaz disso. Pode-se certamente observar o avanço do aluno durante o processo, como aponta a quarta ocorrência. Mas, como educadores, sabemos que em nosso ofício docente existe o imperativo ético, para que sejam feitas

intervenções no processo de constituição sobre tais verdades de si e do mundo. Por mais paradoxal que seja conciliar a razão e a afetividade na atividade motriz para o desenvolvimento moral, é importante (DARIDO, 2005) considerarmos que esta atividade nos impõe múltiplas possibilidades de intervenção durante o processo de amadurecimento ético visando sempre o aluno e o bem comum.

A quarta ocorrência fala também sobre a autoavaliação como um instrumento capaz de apontar o avanço do aluno no processo de aprendizagem. Utilizar-se da autoavaliação nas duas primeiras etapas da educação básica pode ser considerada uma tarefa difícil, mas é necessária e cabe ao professor iniciar a possibilidade desse processo.

Em tempos de crise de valores éticos e relativismo axiológico, há de se construir antes e durante o processo educativo, mecanismos normativos que indiquem às crianças quais os caminhos a serem trilhados para que não se crie um espaço de atitudes desleais. Os condicionantes externos, exemplificados pelos meios de comunicação, família e o próprio contexto social parecem tornar naturais inúmeras vezes tais atitudes. A naturalização de atitudes antiéticas gera uma sensação de ausência de limites, fator importante na criação de uma consciência de autonomia moral. Nas palavras de Arendt (2011):

Em sua forma mais simples, a dificuldade pode ser resumida como a contradição entre nossa consciência e nossos princípios morais, que nos dizem que somos livres e portanto responsáveis, e a nossa experiência cotidiana no mundo externo, na qual nos orientamos, em conformidade com o princípio da causalidade. Em todas as questões práticas [...] temos a liberdade humana como uma verdade evidente por si mesma, e é sobre essa suposição axiomática que as leis são estabelecidas nas comunidades humanas. (p. 189)

b) Diante da argumentação apresentada, encontramos na categoria cidadania, sobre a qual desenvolvemos ideias, o suporte para ratificar nossa análise ética até aqui. O documento afirma que o conceito de cidadania está relacionado à pertença de uma comunidade de valores e o cidadão deve se sentir inserido nesta, a qual está em permanente construção. Mais uma vez questionamos sobre quais são os valores que as OCEF desejam. Se não houver uma mínima exposição a tais valores, mergulharemos num relativismo dentro da nossa própria especificidade docente, ou seja, o relativismo da cultura corporal. É necessária uma tomada de posição.

De outro modo, se o texto afirma a realidade em permanente construção, precisa-se ter a coragem de enfrentar as mazelas do emotivismo e da indústria esportiva que são aflorados na área de Educação Física. O que vamos construir em conjunto com os discentes? O que precisamos desconstruir da mesma forma? A cidadania advém da existência de valores legitimados e da transformação de valores criados transitoriamente, e esse conceito de cidadão compreende os alunos da educação básica. O currículo de Educação Física, a formação docente inicial e continuada não devem ficar à margem da discussão de cidadania e, nesse momento, uma possibilidade é a ética como tema transversal nas orientações curriculares. É importante que sejam desenvolvidos alicerces teórico-práticos para o ainda precário edifício curricular da área. Isso não significa a rigidez da orientação curricular, pois se sabe que os diversos contextos culturais, nos impedem qualquer orientação curricular absoluta, mas por outro lado, é preciso que se trabalhe a discussão nesse campo.

4.2.2.2 A inclusão e os valores éticos

a) O princípio da inclusão social vem sendo objeto de muitos trabalhos no campo do currículo pós-crítico, com destaque para a abordagem da diversidade cultural que se constitui fortemente na área acadêmica via multiculturalismo crítico. (CANEN & OLIVEIRA, 2002; MOREIRA & CANDAU, 2007). Entretanto, o documento prioriza uma discussão no tocante a progressão pedagógica, como forma de respeitar possibilidades e limites impostos aos alunos. Por mais que essa abordagem possa se inserir no multiculturalismo ou em qualquer outra linguagem de um currículo pós-crítico, as OCEF parecem relativizar essa abordagem. O texto não fica explícito, dando margens às inúmeras interpretações. Vamos incluir quem? De que forma? A educação especial faz parte dessa mesma abordagem? Estas são dúvidas que o texto apresenta. Aliás, no que se refere ao currículo e à formação de professores para a educação especial, segundo Saviani (2009), a situação ainda é secundarizada. A educação especial é relativizada no discurso da diversidade, e aparece como apêndice denominado de atividades complementares. As orientações curriculares de Educação Física, incluídas as OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010), parecem sucumbir ao mesmo discurso da diversidade sem explicitar os meios e os fins.

b) A análise feita no parágrafo anterior atinge também a categoria dos valores éticos ao “considerar o princípio [...] do respeito à diversidade cultural e social dos alunos” (RIO DE JANEIRO, 2011, p.6). É evidente que devemos considerar a cultura em seu sentido mais amplo, como algo dinâmico e passível do imponderável. A cultura corporal nos ensina isso, principalmente a atividade motora por meio do jogo e do esporte.

Contudo, não podemos negar a nossa pertença a humanidade ou a nossa essência humana comum (ARENDDT, 2011; BIAGGIO, 1999; LINS, 2007a, 2009; MACINTYRE, 1999; 2001). Isso indica que tal essência se relaciona com os mais diversos contextos culturais, não aparecem dissociadas, muito menos se excluem. Assim, é preciso que haja a devida fundamentação pedagógica sobre os valores éticos para que haja o necessário entendimento.

Foram constatados no texto alguns valores éticos de maneira dispersa e sem nenhum tipo de fundamentação. Inicialmente, destacamos o respeito, que aparece somente vinculado à questão da diversidade. Posteriormente, a coragem, a solidariedade e a cooperação aparecem num conjunto de expressões características do movimento humano. Sintetizar os valores éticos no âmbito de expressões do movimento humano é reduzir à ética e a moral no currículo de Educação Física à própria disciplina. O tema transversal ética não é suficientemente abordado na segunda parte do documento. Desta maneira, se alguém comete um ato de desonestidade como uma irregularidade num jogo qualquer para levar vantagem sobre os demais e isso for aceito em sua comunidade, cabe-nos a tolerância, segundo o texto. Isso não é ensino/ aprendizagem de ética.

É importante salientar que é necessária a aprendizagem de virtudes tais como a honestidade e de igual modo a generosidade, justiça, humildade, perseverança, amizade, temperança, e outras que se ramificam dentro deste contexto.

4.2.2.3 A interdisciplinaridade e os conhecimentos da Educação Física

a) Ao pensarmos a escola de maneira integrada ou como uma rede indissociável e complexa, que são os argumentos apresentados na primeira e na terceira ocorrência da categoria da interdisciplinaridade, abrimos espaço para a discussão de questões que estão além da área de Educação Física. Não é o objetivo dessa dissertação discutir conceitos de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, mas as ocorrências

encontradas no campo interdisciplinar nos permitem pensá-las em conjunto.

O “diálogo interdisciplinar” (RIO DE JANEIRO, 2010, p.6) viabiliza a construção de propostas que dialoguem com múltiplas disciplinas, tornando possível entender a ética enquanto tema transversal. Por exemplo, sabe-se que algumas edições da Copa do Mundo de futebol foram suspensas devido à Segunda Guerra Mundial. Disciplinas como história e geografia podem perfeitamente construir um diálogo interdisciplinar com a Educação Física. Por que os jogos de futebol foram suspensos? O futebol deve estar acima de valores como a justiça e a solidariedade dos povos? Com alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental se pode questionar: Como o futebol pôde auxiliar em conflitos mundiais? E assim por diante.

Reflexões como essas, que não constatamos nas inferências e que podem propiciar um olhar ético ao currículo de Educação Física, são importantes. No caso do documento em foco, “num diálogo interdisciplinar à luz da percepção da necessidade de se pensar o aluno, a escola e o próprio saber como uma rede indissociável e complexa, a ser permanentemente pensada como objeto de atenção, de cuidado e de reflexão. (RIO DE JANEIRO, 2010, p.6). Isso justifica plenamente que os valores éticos sejam pensados em conjunto com as demais disciplinas da Educação Básica.

b) Quanto à categoria dos conhecimentos da Educação Física, fizemos as seguintes constatações e a respectiva análise. Na primeira ocorrência o documento reconhece a Educação Física como um campo de intervenção. Esta constatação ratifica algumas de nossas afirmações que propõem a aprendizagem de virtudes na natureza do ofício docente.

Já na segunda e terceira ocorrências, observamos nas expressões textuais questões que provavelmente marcam as representações sociais, que é pertinente ao pensamento do consultor do documento. Quando analisamos a produção bibliográfica do consultor, verificamos uma influência significativa de questões relativas às representações sociais de aluno e professor sobre a sua trajetória acadêmica, conforme expresso no item 4.1.2. A inclinação do consultor para tais questões pode ter influenciado a estrutura do texto. Para ilustrar a situação, observemos a terceira ocorrência:

Assim, o diálogo franco e a necessidade de negociação das representações, isto é, dos sentidos que tanto os alunos quanto os

professores atribuem às aulas de educação física, possibilitarão um lugar fecundo de comunicação e de interação onde irá vigorar a intervenção do professor, seja no sentido de reforçar, de ajudar a ressignificar ou mesmo no de desconstruir determinados valores, hábitos, crenças e verdades à luz de seu compromisso com a missão e com a proposta pedagógica do município e de sua escola (RIO DE JANEIRO, 2010, p.07).

Esta discussão é interessante para uma análise ética. O texto atribui a necessidade de negociação entre alunos e professores no diálogo, e indica a preponderância do professor nesse diálogo. Isso é importante, pois não devemos esquecer a legitimidade da autoridade e da responsabilidade do professor. De alguma maneira, a afirmação evita um relativismo mais forte, pois a abordagem se refere a valores, crenças e verdades, e, sabe-se que a questão da aprendizagem da ética nem sempre é passível a negociações. Ainda inserido na discussão, salientamos o argumento do reforço e da ressignificação de valores éticos dos alunos, os quais, frequentemente, chegam sob a ótica do conjunto da desordem moral na sociedade. Entretanto, acrescentamos que o compromisso ético deve ir além da proposta pedagógica municipal e escolar, pois se trata de uma proposta que deve conter valores éticos universais.

Imersos nos conhecimentos de Educação Física, constatamos que o texto enfatiza em quatro situações que estes conhecimentos são manifestados por meio dos jogos, dos esportes, das danças, dos movimentos gímnicos ou ginástica e das lutas. Vale a pena lembrar que durante anos foram discutidos quais seriam os conteúdos que norteariam essa disciplina. Desde a elaboração dos PCN (BRASIL, 1997b; 1998a), há um relativo consenso sobre os conteúdos da área, com poucas variações conceituais referentes às regiões e aos níveis de ensino. O documento em foco acompanha esta lógica, porém não desenvolve tão claramente a ética como tema transversal, diferentemente da análise feita dos PCN na área de Educação Física. Os valores éticos expressos nos PCN estão minimamente sistematizados, de acordo com o que foi abordado na fundamentação teórica. Os professores de Educação Física esperavam das OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010), uma análise mais objetiva e prática no tocante à ética como tema transversal, não se esgotando nela mesma, mas constituindo no currículo da disciplina conhecimentos poderosos ou aquilo que não pode deixar de ser ensinado (YOUNG, 2007; 2011).

4.2.3 Terceira parte: Conteúdos para o ensino de Educação Física

Na terceira parte, são propostos no documento uma organização didático-

pedagógica e uma demarcação dos conteúdos ou conhecimentos que serão desenvolvidos durante o processo de ensino da Educação Física. Em nossa análise do texto, a terceira parte do documento apresenta uma definição conceitual dos respectivos conteúdos a serem trabalhados na escola; Jogo, Esporte, Ginástica, Dança e Lutas.

Libâneo, *apud* Rio de Janeiro (2010) diz que os conteúdos de ensino nascem de “conhecimentos culturais universalizados, isto é, nascem da força da tradição e da sua perpetuação em função da legitimidade que possuem no que diz respeito a ajudar a organizar e a definir as marcas de uma comunidade, de um povo e de uma nação”. (p.10).

Observe-se que o texto utilizou para a definição de conteúdo, um dos autores citados na nossa fundamentação teórica (LIBÂNEO, 1994). O documento amplia a questão do conteúdo afirmando que se trata de conhecimentos externos ao contexto dos alunos e que devem ser apropriado pelos mesmos. Nesta apropriação, incluem-se a socialização por meio de hábitos, valores e costumes. Ao confrontar a definição apresentada nos conteúdos de Educação Física, constatamos contradições com o conceito introduzido pelo documento. Para nossa análise, utilizaremos a organização e a ordem dos conteúdos feita no texto:

a) Jogo

As OCEF introduzem a abordagem de jogo debruçada na clássica obra do historiador Huizinga, “Homo Ludens”, tratando o jogo como fenômeno social. Enquanto expectadores ou praticantes do jogo pode-se perfeitamente concordar com o texto das OCEF, ao afirmar que diante de um olhar fenomenológico, o jogo parece ter nele o seu próprio fim. O documento reforça esta idéia ao finalizar a seção do conteúdo afirmando que “o jogo busca sempre um bem imaterial e não está sujeito a qualquer determinante de ordem moral, ou seja, a uma ordem ou necessidade externa a ele mesmo” (p.11).

No entanto, tecemos algumas críticas à esta afirmação: Inicialmente, o conceito do conteúdo jogo do ponto de vista ético-moral é totalmente o oposto da definição de conteúdo trazida pelo documento. Posteriormente, a terceira parte do documento apresenta os conteúdos da disciplina, que em nossa análise, podem ir além de uma esfera conceitual. Fundamentar o jogo sob a ótica da ética no currículo e na prática pedagógica seria uma possibilidade que enriqueceria o documento.

Pensamos que diante do compromisso do educador, não podemos nos contentar com a natureza do jogo, tal como está definido, pois assim, nós nos sentaríamos no banco da escola e assistiríamos ao espetáculo de sua natureza. A prática docente está em oposição à omissão. Diante disso, nos cabe refletir: O espírito lúdico não seria um facilitador da aprendizagem ética? Pensamos que sim. Como assim?

Nos jogos podemos elaborar e discutir alguns fatos que acontecem amiúde nas aulas de Educação Física. São exemplos disso: 1- A criação de atividades do tipo faz-de-conta na Educação Infantil, tendo como finalidade a elaboração de rotinas que mostrem às crianças valores éticos por meio de um abraço de solidariedade no colega ou um gesto de generosidade por meio da criação de figuras imaginárias; 2- O questionamento da escolha de equipes feita pelos alunos levando em consideração a amizade no interior da escola; 3- A discussão sobre a forma da comemoração de jogadas bem sucedidas que determinam a provocação e humilhação de companheiros na atividade ou o individualismo presente nos alunos mais habilidosos.

Para entendermos a amizade, buscamos o pensamento de Aristóteles (séc. IV a.C., 2009) quando o filósofo considera que a amizade é uma das virtudes mais imprescindíveis da vida. Esse filósofo entende que ninguém viveria sem amigos, mesmo que este indivíduo possuísse todos os outros bens.

Embora este autor contemple em sua obra que não há nada de estável ou invariável em torno das matérias relativas à conduta, quando estudamos a necessidade da amizade, fica difícil não estabelecer um conceito mais universal, mesmo num contexto cultural e histórico. Está feita a proposta, a amizade deve ser um valor desenvolvido no jogo.

b) Esporte

O esporte no aporte textual das OCEF é apresentado como um jogo institucionalizado, ou seja, um conteúdo dotado de regras rígidas determinadas por organismos externos como Federações, Confederações e associações em geral. “A competição no esporte é condição básica para que este se desenvolva e, conseqüentemente, crie um ambiente de disputa, de revanche e de motivação que é sempre externa ao próprio esporte”. (RIO DE JANEIRO, 2010, p.11).

Embora as OCEF não ampliem a discussão holística que envolve o conteúdo do esporte, nós o abordaremos aqui sob a ótica da ética como tema transversal no currículo. Refletindo sobre o esporte concluímos que cabe ao professor a condição de harmonizar possíveis conflitos e modismos que tendem a florescer no seio das atividades competitivas. A reflexão sobre a violência no esporte e o debate sobre a indústria esportiva são imprescindíveis para o trabalho docente. Além disto, exemplos de atitudes éticas no esporte podem ser estimulados no que Bracht (1992) denominou de esporte *da* escola. Para o autor, o esporte *na* escola é o prolongamento da instituição esportiva, indicando uma subordinação a seus códigos e sentidos. Observe-se que o documento corrobora com esta definição de esporte. Advogamos aqui, o esporte *da* escola.

A discussão de exemplos de atitudes éticas dos esportistas pode subsidiar o esporte *da* escola. Por exemplo: no futebol, o atacante alemão Miro Klose ao ver seu gol validado pelo árbitro da partida em que jogava no campeonato italiano de 2012, teve uma atitude que surpreendeu a todos no esporte. Klose se dirigiu ao árbitro e confessou que o gol que havia feito tinha sido ilegal, pois ele havia concluído a jogada com a mão, o que não é permitido nas regras do futebol. O árbitro anulou o gol. A atitude do jogador lhe rendeu muitos elogios dos jogadores adversários e de grande parte da esfera futebolística. Tal atitude deve ser encarada como um profundo gesto de honestidade, assim como o reconhecimento dos adversários e do árbitro como um ato de referência a esta virtude no esporte. Em outro exemplo, o atleta queniano, Abel Mutai, estava prestes a ganhar uma prova de atletismo quando, ao entrar em uma pista acreditou que o final tinha chegado, diminuiu o ritmo e começou a cumprimentar o público, pensando que tinha vencido a prova. O segundo colocado, logo atrás, Ivan Fernandez Anaya da Universidade de Navarra, observando que o queniano estava errado e parava a 10 metros antes da bandeira da chegada, não quis aproveitar a oportunidade para acelerar e vencer. Anaya permaneceu às suas costas, e gesticulando para que o queniano compreendesse a situação e quase o empurrando levou o atleta até o fim, deixando-o vencer a prova como iria acontecer se ele não tivesse se equivocado sobre o percurso correto a ser realizado. Ao ser entrevistado, o segundo colocado, um atleta promissor, afirmou que “como estão as coisas em toda sociedade, no futebol, [...] na política, onde parece que vale tudo, um gesto de honestidade vai muito bem” (<http://goodmenproject.com/bits-and-pieces/would-your-help-your-competitor-get-to-the-finish-line-photo>). Exemplos como estes acontecem frequentemente

no esporte e devem servir como diretrizes para o currículo de Educação Física com o objetivo de formar cidadãos éticos.

A reinvenção de regras esportivas, elaboradas em conjunto com os alunos, pode contribuir para estimular um espaço de aprendizagem ética em todas as modalidades. Por exemplo: 1- O aluno ou a equipe que usar palavras de baixo calão em qualquer esporte possibilitará alguma vantagem para a equipe adversária. 2- O aluno ou a equipe que possuir o menor número de faltas ou irregularidades terá pontos ou gols somados no placar final da partida. 3- Atitudes de generosidade como se solidarizar com um sujeito que possa ter se machucado pode ser objeto de reconhecimento do professor e de alunos também perante a turma. E assim por diante.

Ampliando as discussões dos parágrafos anteriores, a indústria cultural também pode ser questionada de modo que os alunos do Ensino Fundamental façam críticas e reflexões a suas propostas, pois está inserida na cultura esportiva contemporânea. Observe-se que a televisão por meio da espetacularização do esporte, cria a ilusão de falsas necessidades esportivas como roupas, relógios e calçados altamente tecnologizados, isso em grande parte para utilização de atletas de alto rendimento esportivo e com a intenção de gerar lucros para grandes empresas às quais a indústria cultural esportiva está subordinada. Desta maneira, traríamos uma visão ética do mundo do esporte para dentro da escola.

c) Ginástica

O documento traz a definição grega na qual a ginástica é caracterizada pelo exercício por meio de movimentos básicos como andar, correr, pular, rolar, empurrar, levantar e arremessar, podendo estes movimentos se combinar ou não.

Porém, o texto mostra que a partir do século XIX o conceito e a prática da ginástica se modificaram, passando no processo de industrialização a uma visão de movimento útil para o trabalho, comportamento disciplinado e de corpo saudável.

Acrescentamos à visão expressa pelo documento no parágrafo anterior, o olhar estético sobre o corpo que a ginástica adquire em suas práticas, principalmente com a multiplicação de academias no Brasil no século XXI. O conhecimento sobre o corpo era um conteúdo que os PCN (BRASIL, 1998a) tratavam separadamente. O texto presente não

trata do mesmo modo tal conhecimento. Assim, além dos outros conteúdos, a ginástica se torna um caminho fundamental para a discussão dos conhecimentos sobre o corpo.

Nessa discussão, evidenciamos a importância de se analisar com os alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental o uso de anabolizantes em academias de ginástica e os modelos de corpos ideais que ferem a integridade e a essência do ser humano.

A reificação do corpo via indústria cultural faz com que o sujeito se torne refém de seus objetos. Diante disto, a busca de um corpo escultural por meio de exercícios exagerados, dietas milagrosas, aparelhos de ginástica ineficazes, o enriquecimento de falsos profissionais da saúde e o uso de esteroides anabolizantes exemplifica bem o aparecimento de doenças como a anorexia, bulimia e a vigorexia.

Contextualizando essa discussão para a aprendizagem de ética, perguntamos: o culto meramente estético do corpo e a obsessão pelas vantagens na atividade física imbricadas ao uso de esteróides anabolizantes, não seria um ato de desequilíbrio ou falta da virtude temperança? Ou falta da virtude da justiça? Ou segundo Macintyre (2001) uma desordem moral? Fazer com que os alunos reflitam sobre estas questões, não seria ensino da ética como tema transversal?

d) Dança

No que se refere à dança, as OCEF expressam o aspecto de representação sócio-cultural que se impõe neste tipo de atividade. A dança possibilita encontrar marcas de um povo, ou de um contexto específico, “pois ela tematiza fatos, gestos e movimentos no contexto em que foi gerada. Trata-se também de um conhecimento universal, presente em todas as culturas e nas diversas formas de organização societária”. (RIO DE JANEIRO, 2010 p.12)

No Brasil não é diferente, pois existe uma gama de manifestações rítmicas e expressivas de norte a sul do país. Segundo Darido (2005), há danças originárias da África e trazidas no período da escravidão, assim como há outras de origem européia, introduzida pelos colonizadores e pelos imigrantes de maneira geral, e a fusão de ambas.

O aspecto representativo da vida humana na dança pode se afirmar como uma linguagem capaz de transmitir hábitos, emoções, valores, costumes religiosos, e uma infinidade de aspectos culturais do ser humano. É o tipo de linguagem na dança que nos preocupa e que precisa ser objeto de reflexão nas OCEF. As danças podem ser coreografadas e pré-formuladas nas quais os alunos seguem um modelo padronizado, sem que haja agressão aos valores éticos, tal como acontece no *ballet* clássico. No entanto, os alunos muitas vezes reproduzem outras danças, sem qualquer análise ou contextualização ética, as quais são carregadas de erotismo e violência.

Como exemplo, vejamos o ritmo *funk* que está muito presente no cotidiano das escolas públicas do Rio de Janeiro e façamos alguns questionamentos sobre o mesmo: Pode-se cantar ou dançar *funk* na escola e não se abismar com as formas desrespeitosas trazidas pelos alunos? Sua linguagem é adequada? Pensamos que a cultura popular ou o movimento cultural e musical, tal como o ritmo *funk* atualmente é considerado (Lei 5.543/09), não pode servir de ponte para uma cultura popularesca à serviço de facções criminosas ou a interesses econômicos da indústria cultural. Este ritmo e outros devem ser pedagogizados para que ganhem legitimidade moral no espaço escolar e possam ser utilizados na aprendizagem de valores éticos.

A banalização do sexo, a apologia às drogas e a violência por meio de danças e músicas devem ser tema de reflexão e discussão nas aulas, pois não são exclusivos de um único ritmo, mas representam uma tendência muitas vezes mercadológica de transformar o sujeito num objeto.

Por outro lado, o não despertar do senso ético-crítico nos coloca em convivência com a naturalidade dos fatos, sem vislumbrar as consequências de uma gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis, a inserção de menores de idade no tráfico de drogas que significam a volta da barbárie.

Deste modo, surge a possibilidade de ressignificarmos a dança e a música por meio da elaboração e reelaboração das mesmas. É possível utilizar a produção de letras musicais, a criação e recriação de coreografias que substituam os insultos verbais e toda a violência simbólica pela prática linguística e corporal das virtudes éticas. Que tal utilizarmos o *funk* para representar a justiça, a amizade, a generosidade, a honestidade?

e) Lutas

O último conteúdo expresso nas OCEF se refere às lutas, e é também aquele ao qual o texto menos se dedica. Normalmente este conhecimento é agregado aos esportes, mas o texto justifica a não inserção neste conhecimento acreditando que há uma diferença específica. Segundo o documento esta diferença acontece, pois na luta é imprescindível o contato físico entre os opositores.

No que tange à questão ética, a terceira parte do texto não oferece elementos para a reflexão sobre as lutas, permanecendo numa dimensão conceitual, e neste conteúdo esta dimensão aparece ainda mais reduzida. Sabe-se que a luta, por suas características, oferece possibilidades de análise ética e intervenção do professor, principalmente pela problematização do tema da violência na escola.

Existem algumas dificuldades que geram resistências para o trabalho com as lutas. Foram constatadas a falta de espaços, roupas e materiais em geral adequados, mas a justificativa maior da sua não aceitação é a associação direta com a questão da violência (DARIDO, 2005). Compreendemos o argumento apresentado pelos professores, no entanto, salientamos que existem orientações e reflexões viáveis a serem feitas no âmbito pedagógico no que se refere às lutas.

Atualmente, os meios de comunicação estão tirando a essência do conceito verdadeiro da origem das lutas. Segundo Darido (2005), as raízes das artes marciais em geral possuem uma dimensão filosófica e de desenvolvimento pessoal em conjunto com a dimensão esportiva-competitiva. São exemplos disso o Judô, o Karatê, o Jiu-Jitsu e o Aikido, que entre outros objetivos prezam em suas práticas a concentração, o aprimoramento moral e intelectual.

Em contrapartida, a superexposição das lutas por meio de megaeventos esportivos nos permite refletir sobre qual seria a real intenção destes, os quais têm inúmeras vezes como consequência danos físicos irreparáveis aos competidores.

As Artes Marciais Mistas, conhecidas popularmente como MMA, pode ser objeto de discussão nas aulas de Educação Física. A dimensão exagerada que esta luta obteve nos últimos anos, com a introdução do evento denominado UFC (*Ultimate Fighting*

Championship), atrai a atenção de crianças e adolescentes da Educação Básica. Isto nos leva aos seguintes questionamentos a serem incluídos no documento em foco: Existe respeito à integridade física dos atletas? Qual o maior objetivo desses eventos? A concentração e a temperança pessoal observadas em artes marciais orientais estão presentes no MMA? Quais os referenciais positivos e negativos da vida humana que podem ser destacados nessas lutas em conjunto com alunos?

É importante sublinhar que algumas lutas vêm se tornando espaços de intenso competitivismo, provocando nos lutadores atitudes que demonstram frequentemente uma excessiva falta de humildade. Declarações do tipo “eu sou o melhor”, “ele não conseguirá ficar em pé mais de um minuto”, “vou acabar com ele” e outras atitudes de provocação e desrespeito ao adversário são comuns em alguns eventos de luta. A aula de Educação Física pode ressignificar estas atitudes visando à aprendizagem da ética. Aliás, no caso específico da humildade, MacIntyre (2001) aponta como uma virtude essencial para a sociedade do século XXI.

4.2.4 Quarta parte: Blocos de conteúdos

Em conformidade com a descrição do documento feita no item 4.2, a quarta e última parte apresenta a organização dos conteúdos distribuídos nos dois níveis de ensino, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O texto é dividido em objetivos, conteúdos, habilidades e sugestões para cada ano e bimestre, de acordo com o quarto quadro mencionado anteriormente.

Analisaremos os anos escolares nos quais houve incidência de questões éticas e permaneceremos com a estrutura de conteúdos feita na terceira e quarta parte do documento: Jogo, Esporte, Ginástica, Dança e Luta. Seguem as inferências:

4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

1-LUTAS	<p>1.1 HABILIDADES</p> <p>“Realizar alguns fundamentos de algumas lutas e situar a natureza de cada uma delas no que diz respeito aos seus preceitos morais e aos valores que elas representam”.</p> <p>1.2 SUGESTÕES</p>
---------	---

	“Realização de atividades envolvendo alguns fundamentos de algumas lutas”.
2-DANÇA	<p>2.1 OBJETIVOS</p> <p>“Participar de atividades corporais, reconhecendo e respeitando algumas de suas características físicas e desempenho motor, bem como as de seus colegas, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais”.</p> <p>2.2 HABILIDADES</p> <p>“Vivenciar danças que remetem à representação de uma prática mais feminina, outra mais masculina e uma terceira prática que agregue masculino e feminino sem discriminação”.</p> <p>2.3 SUGESTÕES</p> <p>“Proposição de atividades rítmicas e expressivas realizada sob várias formas de dança, abrindo espaço para reflexão e discussão sobre as práticas femininas e masculinas”.</p>

Quadro 06- Inferências do quarto ano do Ensino Fundamental

1) Lutas

No primeiro item inferido do quarto ano do Ensino Fundamental, a questão da ética não estava contida como objetivo de maneira explícita ou implícita, logo, não foi destacada no recorte acima. Diferente dos demais conteúdos encontrados no quarto, quinto e sétimo ano do EF, a ética nas lutas é expressa somente no item 1.1 em forma de habilidades. As habilidades propostas orientam os professores a situarem as lutas “aos seus preceitos morais” e estabelecem como sugestões (item 1.2) a execução dos fundamentos das lutas.

Diante do que foi identificado na terceira parte do documento, argumentamos que os conteúdos para o ensino, as lutas incluídas, apresentavam uma dimensão meramente conceitual. Desta maneira, questionamos: onde os docentes irão buscar subsídios para situar tal conteúdo no contexto da Educação Moral? Por que não incluir as virtudes da humildade, respeito e temperança como sugestões de aprendizagem da ética como tema transversal? A nossa análise feita na terceira parte sobre o conteúdo lutas pode ser um ponto de partida.

2) Dança

No segundo item inferido do quarto ano do Ensino Fundamental está explícita a valorização do respeito como objetivo da dança. Esta valorização está no âmbito da diversidade cultural e inclui, entre outros, o respeito às características físicas e ao desempenho motor dos alunos. Nas habilidades e sugestões propostas, o respeito é expresso sob o ponto de vista de atividades que abram espaço para a discussão sobre o preconceito sexual presente na dança. Parece que o documento almeja, por meio de atividades historicamente mais praticadas por homens ou mulheres, a reflexão sobre a importância da co-educação no trabalho docente. Esta reflexão é fundamental para que os alunos entendam que determinadas atividades rítmicas não foram criadas para prática exclusiva do sexo masculino ou feminino, embora haja atividades mais apropriadas para cada um dos dois sexos (BRASIL, 1998a). Um exemplo disso é o *ballet*. Por mais que existam questões biológicas que propiciem facilidades às mulheres em executar alguns movimentos desta dança, a execução de movimentos do *ballet* por meninos não constitui um ato de imoralidade. Essa reflexão é uma das alternativas que as OCEF devem aprofundar em seu texto para o Ensino Fundamental.

No entanto, há de se afirmar que questões histórico-culturais como o ponto de vista do senso comum, em especial de pais dos alunos e da sociedade em geral, dificultam esse tipo de discussão. Além disso, o pouco preparo dos professores para lidar com este e outros tipos de problema gera obstáculos para legitimar tal discussão no espaço pedagógico.

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

1-JOGO	<p>1.1 OBJETIVOS “Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade, buscando solucionar os conflitos de forma não violenta”.</p> <p>1.2 HABILIDADES “Experimentar o sentido coletivo da cooperação e da competição em vias de se pensar e refletir sobre as diferenças individuais e a necessidade da construção do esforço coletivo”.</p> <p>1.3 SUGESTÕES “Atividades competitivas e cooperativas, respeitando as regras e não discriminando os colegas, suportando pequenas frustrações, evitando</p>
--------	--

	atitudes violentas”.
2-ESPORTE	<p>2.1 OBJETIVOS</p> <p>“Conhecer os limites e possibilidades do próprio corpo, de forma a poder controlar algumas de suas atividades corporais com autonomia”.</p> <p>2.2 HABILIDADES</p> <p>“Experimentar situações de autocontrole diante de jogadas e da reação do adversário em situação de jogo”.</p> <p>2.3 SUGESTÕES</p> <p>“Jogos esportivos coletivos”.</p>

Quadro 07- Inferências do quinto ano do Ensino Fundamental

1) Jogo

A primeira ocorrência, no jogo, consta da adoção de valores éticos como um dos objetivos a serem trabalhados no quinto ano do Ensino Fundamental. Ficam explicitados os valores da solidariedade, dignidade e do respeito mútuo.

No que se refere às sugestões (item 1.3) constatamos a orientação de mais uma virtude não referida associada às outras citadas que é a fortaleza. Esta virtude ética está relacionada ao texto na sugestão que orienta o suportar de pequenas frustrações (ERIKSON, 1972). Aprender com a derrota pode ser um exemplo disso e tal virtude se torna imprescindível no jogo para que haja o respeito entre os colegas. Paralelamente, o desenvolvimento da fortaleza irá auxiliar a perseverança do aluno que será capaz de suportar frustrações, ter paciência e se superar individual ou coletivamente em novas oportunidades. Esses elementos de reflexão sobre as últimas virtudes/ valores citados não foram encontrados na quarta parte e na íntegra do texto.

2) Esporte

A segunda incidência do quinto ano do Ensino Fundamental propõe como habilidade a ser trabalhada no esporte (item 2.2) a vivência de situações de autocontrole.

Estabelecendo uma relação direta com as virtudes morais, pode-se dizer que o texto inicia uma reflexão sobre a importância de se trabalhar a temperança que abarca o conceito de equilíbrio frente aos desejos e as emoções (ARISTÓTELES, séc. IV a.C., 2009).

Concordamos que os jogos esportivos coletivos (item 2.3) são bons meios para se praticar tal virtude com os alunos, entretanto, mais uma vez há de se discutir um pouco mais no documento sobre seu desenvolvimento como um tema transversal.

7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

1-LUTAS	<p>1.1 OBJETIVOS</p> <p>“Compreender a relação entre competição e regras e a importância de princípios éticos nessa relação”.</p> <p>1.2 HABILIDADES</p> <p>“Identificar a presença de alguns valores veiculados através das lutas em alguns contextos específicos de competição”.</p> <p>1.3 SUGESTÕES</p> <p>“Reflexão sobre a importância do movimento controlado, do respeito à integridade física ao corpo do colega e da competição como superação e, ao mesmo tempo, auto-superação”.</p>
---------	---

Quadro 08 - Inferências do sétimo ano do Ensino Fundamental

A questão da ética só está diretamente expressa no sétimo ano do EF no conteúdo das lutas. Nas sugestões (item 1.3) podemos notar explicitamente a atenção dada prioritariamente à valorização do respeito e da auto-superação. No entanto, não ficam claros se inicialmente os objetivos (item 1.1) e habilidades (item 1.2) se fundam somente nesse tipo de valorização das sugestões.

Ao “Compreender a relação entre competição e regras e a importância de princípios éticos nessa relação” (RIO DE JANEIRO, 2010, p.32) mergulhamos na questão de valores que estão além dos já citados pelo documento. A temperança, oriunda da concentração dos praticantes de artes marciais, e a humildade, no reconhecimento do outro como algo

significante no contexto das lutas e rechaçando a autossuficiência, podem enriquecer as OCEF.

Além disso, quais “valores veiculados através das lutas” (RIO DE JANEIRO, 2010, p.32) são esses que os professores não de identificar? Observa-se um tom relativista nesta expressão e por isso nós sugerimos a discussão do competitivismo nos valores veiculados pelos meios de comunicação, com destaque para o problema do consumismo que aparece com frequência nos megaeventos.

4.3 Dados da pesquisa com os professores

Respaldados metodologicamente por Bardin (2002) e seguindo o modelo criado por Lins et al. (2007b), apresentamos abaixo os dados obtidos por meio das entrevistas com os professores de Educação Física da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. A entrevista consistia em seis perguntas que objetivam identificar o conhecimento dos professores sobre as OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010) e a questão da ética como tema transversal, além de buscar sugestões para o currículo e para prática pedagógica de Educação Física. Os professores serão identificados pela letra P seguidos do número um ao vinte e um.

As perguntas e as respectivas análises foram as seguintes:

1-Você já leu as Orientações Curriculares de Educação Física do Município do Rio de Janeiro?	
A1) Sim	B1) Não
20 professores	1 professor

Quadro 09 - Resposta dos professores quanto a leitura do documento

Os números acima indicam que quase 100% dos professores entrevistados leram o documento, indicando a relevância das OCEF no contexto da Educação Física do Município do Rio de Janeiro. O dado também aponta a boa divulgação do material realizada nas escolas.

Segue abaixo o quadro com as respostas da pergunta adicionada (A2) para os vinte

professores que responderam positivamente (A1) a primeira pergunta.

A2) Há no documento alguma menção relativa a valores éticos ou morais?			
Professores	Sim	Não	Qual?
P1, P4, P7, P8, P9, P12, P14, P16, P19, P21	X		Não me lembro.
P2	X		Valores educacionais.
P3	X		Específico não, mas tem.
P5	X		Ética no esporte, o doping, ética da conveniência, as simulações.
P6	X		Como a Educação Física pode resolver questões de relacionamento.
P10	X		Nada específico. Usei muito mais o PCN, porque tem mais abertura. Existe dificuldade com temas transversais.
P11	X		Ah! O material é confuso, nem utilizo isso como consulta.
P13	X		Cultura, raça e assim vai.
P15		X	
P17	X		Não lembro. Isso está no PCN.
P20	X		Não lembro, mas tem alguma coisa de tema transversal.

Quadro 10- Quadro de respostas da pergunta A2

Apresentamos abaixo o quadro com a ocorrência da perguntas adicionadas (**B2 e B3**) para o único professor que respondeu negativamente (**B1**) a primeira pergunta.

B2) Sabe que existe?				
Ocorrência	Professores	Sim	Não	
1	P18	X		
B3) Na sua compreensão o que seriam valores éticos ou morais?				
Entendo a ética como sendo a prática da moral, valores que respeitem o ser humano e as normas vigentes.				

Quadro 11-Quadro de respostas da pergunta B2 e B3

Pode-se observar na primeira ocorrência do quadro dez, que dez professores não se recordam de nenhuma menção relativa a questões éticas nas OCEF e apresentam a mesma resposta. Esse dado tende a se acentuar quando constatamos que cinco professores (P3, P10, P11, P17, P20) se esforçam para desenvolver uma resposta que seja condizente. Apenas quatro professores (P2, P5, P6, P13) afirmam que o documento possui algum tipo de conteúdo sobre ética e o P15 relata não conter no texto nada sobre o assunto. Sobre as respostas destes quatro professores e o P15, verificamos algumas contradições.

O P2 informa constar no documento a orientação de valores educacionais, mas não soube dizer quais ou como os valores aparecem. O P5 fala em doping e simulações, sendo que em nossa análise do texto não foi constatado nada sobre estes temas. Embora a resposta seja bastante genérica, o P6 relata algo que realmente consta nas OCEF, ao declarar que o texto contém formas de solução de questões de relacionamento. Essa declaração pode estar ligada ao objetivo do texto em solucionar conflitos por meio do respeito mútuo. Da mesma forma o P13 se aproxima do documento sob a ótica do respeito à diversidade cultural. Já o P15, o qual afirma não existir nada sobre ética, se equivoca completamente.

Assim, apenas dois, dos vinte professores que leram as OCEF, parecem estar conscientes em afirmar que a ética está presente como tema transversal, ou seja, 90% desconhecem tal afirmação. No entanto, alguns professores insinuam utilizar outras fontes sobre o assunto como o P10 e o P17 que indicaram ter conhecimento sobre o tema por

meio dos PCN. Esse dado indica a possível relevância que os PCN tiveram para a área de Educação Física no tocante ao assunto em foco. Por outro lado, chama a atenção o pouco significado que as OCEF apresentam sobre a temática perante os professores da rede. Isto eleva a importância dessa dissertação.

Quanto ao quadro 11, embora se trate de um professor (P18) que não leu as OCEF, a sua resposta não demonstra total desconhecimento sobre a ética, o que nos permite admitir possíveis contribuições no restante da entrevista.

2- O que você entende sobre Tema Transversal?	
Interdisciplinaridade ou Transdisciplinaridade	P1, P2, P5, P6, P7, P9, P10, P11, P14, P15 P19, P20, P21 T: 13
Ponto de partida, identidade	P3
Autoestima, carinho, afeto.	P4
Deve ser trabalhado como saúde e educação, mas não é primordial	P8
Questões de saúde	P12
Diversidade, raça, preconceito, aceitar	P13
Ética e vai de acordo com o planejamento de cada escola	P16 T: 1
Temas fora do contexto da escola	P17
Não sei	P18

Quadro 12- Categorização das respostas da segunda pergunta

Legenda: T= Total de respostas de categorias *a priori*

O quadro acima mostra que treze professores se aproximaram do conceito de temas transversais preconizado nos PCN. Isto indica que não estamos partindo de algo desconhecido. Destacamos a resposta de P1, na categoria da interdisciplinaridade, ao afirmar que os Temas Transversais são “conteúdos que permeiam todas as disciplinas”.

No entanto, a ética não aparece em nenhuma das respostas da categoria interdisciplinaridade, e sim, na resposta de P16 que entende que os temas transversais se resumem à ética e está condicionado ao planejamento de cada escola. Além disso, existem respostas dispersas o que nos permite concluir que esses temas ainda não foram suficientemente internalizados pelos docentes de Educação Física do Município do Rio de Janeiro. Em relação à resposta de P16, reforçamos que a **ética** faz parte do conjunto de temas transversais e deve estar presente no currículo independentemente do planejamento de cada escola.

3- Quais os conteúdos que devem ser pensados nas aulas de Educação Física e consequentemente estar presentes nas Orientações Curriculares de Educação Física?	
Ética	2
Psicomotricidade (lateralidade, noções espaço- tempo, equilíbrio, consciência corporal e afetividade)	9
Jogos (competitivos e cooperativos)	10
Vivências corporais	1
Esporte	13
Conhecimento sobre o corpo	1
Iniciação esportiva	3
Ginástica	4
Lutas	4
Interdisciplinaridade	2
O que interessar ao aluno	1
Questões históricas e midiáticas da cultura corporal	1
Dança	2
Folclore	1

Quadro 13- Categorização das respostas da terceira pergunta

Dialogando com os conteúdos contemplados nas OCEF (jogos, esportes, ginástica, danças e lutas), os esportes (atletismo, basquete, futebol, vôlei e etc.) e os jogos

(competitivos e cooperativos) são os conteúdos que na opinião dos professores (quadro 13) não podem deixar de estar presente no currículo de Educação Física. A ginástica, as danças e as lutas aparecem em menor intensidade. Essa análise é observada também no cotidiano escolar, no qual estes conteúdos não são trabalhados com a mesma frequência dos outros já citados (DARIDO, 2005; SBORQUIA & GALLARDO, 2002).

A Psicomotricidade, de modo parecido, exerce grande influência sobre os docentes. Hoje em dia este conteúdo vem sendo trabalhado em união com outros como os Jogos e a Ginástica, mas salientamos que a Psicomotricidade já foi caracterizada como uma tendência de ensino na disciplina no final do século passado (BRASIL, 1998a). A busca da valorização da Educação Física na escola fez desse conteúdo um compromisso ético e isto pode ter influenciado a sua representatividade na ótica dos professores.

Talvez pelo conhecimento do objetivo da pesquisa, a ética foi citada duas vezes na terceira pergunta, em ambas as respostas, como sinônimo de um conteúdo isolado. Com o mesmo grau de incidência, a interdisciplinaridade aparece sob a forma de atividades que envolvam o movimento como forma de auxiliar a alfabetização. Um exemplo disto é a utilização ou produção de materiais que contenham as letras do nosso alfabeto. De igual modo, a motricidade surge como uma alternativa na aprendizagem do cálculo, segundo os docentes entrevistados.

4- Quais os valores éticos ou morais que devem ser pensados nas aulas de Educação Física e conseqüentemente estar presentes nas Orientações Curriculares de Educação Física?	
Respeito (consigo e ao próximo)	20
Honestidade	5
Educação	1
Bondade	1
Saúde	1
Valores políticos	1
Cidadania	2
Cooperação	4
Solidariedade	7

Amizade	3
Tomada de decisão	1
Autonomia	1
Generosidade	1
Autoestima	1
Tolerância	1
Humildade	2
Valores da comunidade específica	2
Princípio da alteridade	1
Atenção	1
Convivência (familiar e social)	3
Aceitação	1
Coragem	1
Preservação a natureza	1

Quadro 14- Categorização das respostas da quarta pergunta

O respeito é quase um consenso entre os professores entrevistados no tocante aos valores éticos que devem estar presentes nas aulas e nas Orientações Curriculares de Educação Física. Provavelmente, o fato deste valor possuir um conceito mais genérico no senso comum, abarcando no seu conceito outros significados inerentes a outros valores, pode ter influenciado a sua relevância nas respostas dos docentes, e também por ser um dos quatro valores desenvolvidos nos PCN. Deve ser observada a incidência constante do respeito em referenciais curriculares da disciplina (BRASIL, 1998a; 1997b; DARIDO, 2005; RIO DE JANEIRO, 2010).

O motivo citado na frase anterior também pode ter influenciado a relevância atribuída à solidariedade. Além disto, se colocarmos a generosidade e cooperação no mesmo patamar conceitual da solidariedade a importância de tal valor será ainda maior para os professores. Os jogos cooperativos, um tipo de atividade muito comum na prática pedagógica da área nos últimos anos, devem influenciar o ponto de vista docente também. Este tipo de jogo tem como alguns de seus principais objetivos a não exclusão de alunos e a ajuda ao próximo para a conquista de resultados.

A honestidade, um valor reivindicado nessa dissertação, também teve relativo grau de importância nas respostas. No entanto, esta virtude não aparece com frequência como elemento de reflexão nos referenciais curriculares da área, diferentemente dos valores citados nos parágrafos anteriores.

Chama-nos a atenção uma das duas ocorrências sobre os valores da comunidade específica. O professor (P12) argumenta o seguinte: “Você tem a ética de cada grupo que estabelece suas regras e códigos [...] não adianta estabelecer regras e códigos que não pertençam à comunidade”. Conforme desenvolvemos na fundamentação teórica, este é um argumento que não corroboramos devido à fragilidade da sua consistência filosófica. Reconhecemos a existência de códigos e regras que variam em diversos contextos culturais. Entretanto, o nosso conceito de ética só tem legitimidade quando são garantidos valores que visam o bem comum. Desta maneira, a nossa ótica está na direção contrária do relativismo e do emotivismo contemporâneo, e assim, gostaríamos de identificar o que pensam os professores sobre a possibilidade da garantia formal de alguns valores éticos como tema transversal nas aulas.

5- O que você pensa sobre trabalhar com honestidade, justiça, perseverança, generosidade, humildade e temperança na Educação Física escolar?	
Concordo	2
Importante	2
Fundamental	5
Local ideal	3
Difícil trabalhar	3
Isso tudo a gente trabalha	3
As modalidades tem regras específicas	1
Obrigação profissional e �tica	1
Muito bonito se a palavra do educador tivesse valor	1

Quadro 15- Categoriza o das respostas da quinta pergunta

Cinco professores consideram fundamental o trabalho com virtudes/ valores na Educação Física escolar. Oito docentes se posicionaram favoravelmente de outras maneiras (concordo (2), importante (2), local ideal (3), obrigação profissional e ética (1)) e três admitem já trabalharem nesse sentido. Assim, dezesseis dos vinte e um professores entrevistados corroboram com a nossa argumentação, ou seja, 76% (setenta e seis por cento) entendem que o tema transversal ética é uma das atribuições do ofício docente.

Essa constatação é animadora, não só pelo percentual apresentado, mas por observar respostas de atores inseridos na prática e que reforçam a Educação Física como um caminho possível, seja como um “local ideal”, “uma obrigação profissional e ética” ou por verificar que isso “deve estar no currículo”. P15 vai além e diz que estas questões “precisam estar sistematizadas por meio dos conteúdos”.

Por outro lado, três educadores relatam a dificuldade de se trabalhar com os valores éticos. O argumento de P5 chama atenção e torna possível o diálogo, ao afirmar que “hoje é complicado trabalhar isto. Hoje eles veem a política e aí fica difícil”. A argumentação nos remete a uma discussão entre a ética de fora para dentro da escola e vice-versa. Seria ingenuidade pensar que fatores políticos externos não afetam a ética como tema transversal, pois estes fazem parte da vida escolar. A falta de materiais adequados, as estruturas físicas precárias (espaços impróprios para as aulas, quadras esportivas descobertas expostas a chuvas e a altas temperaturas), a pouca verba para educação em geral são exemplos da ausência da política pública educacional no cotidiano escolar. Além disto, toda ação na política propriamente dita tem reflexos diretos e indiretos no ensino público. Consideramos que a comunidade escolar, incluídos os professores e alunos, pode contribuir para a transformação da sociedade. A existência da desordem moral social (MACINTYRE, 2001) não deve ser esquecida, pois está presente também nos bancos escolares. A luta contra a barbárie há de ser feita desde os primeiros anos da criança na escola, e mesmo que não se possa quantificar o grau da contribuição do educador, a sua omissão é certamente a alternativa indesejável na relação entre educação e sociedade. Diferente de P19, o qual afirma não acreditar no valor da palavra do educador, pensamos que será impossível sair dessa crise de valores ético-morais sem a colaboração do mesmo.

6- Como estes valores podem aparecer nas aulas de Educação Física?	
Em atividades que o resultado não seja o mais importante	P1, P2, P5
Através do equilíbrio emocional nas atividades	P2, P5
Trazendo reportagens de atitudes antiesportivas	P3
Parando as atividades e fazendo uma análise sobre as atitudes antiéticas	P3, P6, P8
Pontualidade	P4
Falando da família	P5
Saúde	P5
Consumismo	P5
Pelo exemplo do Professor	P4, P6, P20
Exemplos que vêm de cima (mídia, política, tráfico de drogas, milícia)	P6
Criar provocações sobre normas e condutas nas aulas	P7
Combatendo o bullying, o individualismo nos jogos e a discriminação	P9, P15
Não precisamos nos esforçar, são inerentes à experiência corporal	P10
Ceder a vez como ato de generosidade	P9, P11
Respeito às regras e ser honesto (honestidade)	P11, P12
Reconhecer a importância do outro (humildade)	P11
Vencendo as dificuldades da atividade física com perseverança	P11
Adotando regras de convivência (pedir licença, desculpas, obrigado, por favor, e etc.) e respeitando a todos.	P13, P21
Formo um círculo na quadra e eles sentam e tem que ouvir tudo que será falado, senão perdem tempo.	P14
Para o primeiro segmento do ensino fundamental mostrar desenhos e vídeos e problematizar. No segundo segmento colocar os valores no quadro ou em texto e mostrar como isso pode aparecer no esporte.	P15
Em todas as atividades	P16

Trazer exemplos de pessoas que venceram no esporte, palestrantes, atletas e ex-alunos.	P17
Através da prática atenciosa e do áudio-visual	P18
Olhe a aula do professor que está na quadra	P19
Cuidado com o material e com o espaço escolar	P21

Quadro 16- Categorização das respostas da sexta pergunta

A secundarização do desempenho físico individual ou coletivo em atividades competitivas ou a indicação de que os valores éticos estão sobrepostos ao resultado de uma partida qualquer foi uma constatação importante na entrevista (P1, P2 e P5) e que corrobora com nossa argumentação. A ideia comum na ótica dos alunos de que as vitórias nos jogos devem vir a qualquer custo é uma das indicações para reflexão sobre a aprendizagem da ética. Sugerimos alguns questionamentos (provocações como informa P7) aos alunos: Você quer ganhar trapaceando? Enganando a todos? É machucando seu colega que deseja levar vantagem na atividade?

Parar as atividades (P3, P6 e P8) para que sejam feitas estas explanações e as respectivas reflexões dos alunos ou a formação de um círculo na quadra (P14) antes e/ou depois das aulas para discutir atitudes éticas e antiéticas são práticas pedagógicas utilizadas pelos professores entrevistados. Além disto, a adoção de regras de convivência (P13 e P2) é uma alternativa concreta na tentativa de colocar a moral nos alicerces da prática motriz.

P15 e P18 relatam a importância do trabalho com a linguagem audiovisual. Conforme constatado na fundamentação teórica, essa é uma sugestão que vem se consolidando como especificidade da ética como tema transversal na Educação Física, principalmente na relação entre os meios de comunicação e a ética no currículo. O currículo de Educação Física não deve prescindir de tal orientação para prática docente, pois com a facilidade do acesso a filmes e vídeos em geral, a linguagem audiovisual vem ganhando espaço notável entre crianças e adolescentes. P15 também sugere a utilização de desenhos e a leitura de textos. Neste sentido, desenhos com temas relacionados com a amizade e a generosidade, assim como contos e histórias ligados aos conteúdos da disciplina, nos quais se observe a ética como tema transversal, são propostas pertinentes para os primeiros anos na escola. Essas ideias são viáveis destacadamente na parte final

das aulas, na qual, frequentemente, é realizada a fase de volta à calma do exercício e as crianças aguardam a próxima etapa do cronograma escolar. Para alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental, a reflexão de textos sobre o *bullying*, o individualismo no esporte e a discriminação (sexual, física, cultural, entre outras) na atividade física, como nos subsidia P9 e P15, é exequível de igual modo.

A aprendizagem da ética pelo exemplo do professor (P4, P6, P20) obteve relativo destaque. A postura do educador certamente é observada pelos alunos e para ganhar legitimidade em seu discurso e em seus questionamentos o docente deve se tornar um referencial positivo de atitudes a serem seguidas.

Neste sentido, Faria Júnior (1999) destaca as questões da pontualidade e assiduidade do professor Educação Física como fatores determinantes para a educação de alunos da disciplina. Isto porque esta disciplina, frequentemente, é carregada de inúmeras expectativas por parte do corpo discente, o que gera na figura do professor uma enorme responsabilidade em correspondê-las.

Acrescentamos a estas questões inerentes ao educador, a humilhação e a exclusão de alunos por alguma limitação em seu desempenho, a soberba perante os mesmos, a utilização de palavras de baixo calão, a falta de reciprocidade no cumprimento de normas e regras em geral que acontecem amiúde nas aulas de Educação Física. Tais acontecimentos podem gerar, de igual modo, a destituição de expectativas ou a fixação de atitudes negativas na vida do educando. Assim, a ética na aula de Educação Física deve ser incorporada por alunos e principalmente pelos professores que servirão como um modelo de conduta moral para os discentes.

4.4 Dados da pesquisa com os responsáveis pela elaboração das OCEF do Município do Rio de Janeiro

Esse momento da entrevista não se consolidou. Foram enviados e-mails para o consultor Jéferson Retondar e a redatora final do documento, Eloisa Ferreira, principal articuladora do processo de Revisão das OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010). O consultor não respondeu o e-mail e nem as tentativas de contato feitas por intermédio de professores da rede mais próximos do cotidiano de trabalho do mesmo. Já Eloisa Ferreira, com a qual o pesquisador desta dissertação já havia tido contato pessoal no processo de revisão das

OCEF, condicionou sua participação à consulta de sua “chefe”. No entanto, nenhum contato foi feito pela redatora posteriormente. O tempo de espera, a fidelidade às etapas da metodologia original e o respeito ao posicionamento da personagem de maior influência na dinâmica do processo de revisão das OCEF fizeram com que esta fase das entrevistas não se concretizasse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inquietação do pesquisador concernente aos referenciais pedagógicos disponíveis na área de Educação Física, com foco nas OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010) e a preocupação com o ensino/ aprendizagem da ética, motivaram a realização dessa dissertação. Simultaneamente, minha vivência diária como professor de Educação Física do município do Rio de Janeiro e a utilização do documento como fonte primária do planejamento de aula, não só para mim, quanto para tantos outros docentes, requerem uma análise detalhada dos limites e contribuições que o texto oferece. Além disto, minha participação voluntária no processo de revisão das OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010), oferecida a todos os profissionais de Educação Física da rede no ano de 2011 e 2012, e, sem qualquer alteração no documento por nenhum dos participantes até o momento, eleva o ineditismo dessa dissertação.

Como pesquisador do Grupo de Pesquisa sobre Ética na Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e integrado na pesquisa intitulada “Ensino/Aprendizagem da ética nos currículos de diferentes escolas”, observei que a vivência nesta pesquisa me propiciava condições de uma análise da ética nas OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010). Em união com a coordenadora da pesquisa citada, a professora doutora Maria Judith Sucupira da Costa Lins, orientadora dessa dissertação, consolidamos essa análise.

Quanto às OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010), encontramos logo na apresentação, ou seja, a primeira parte do texto, a indicação de que o texto poderia e deveria ser ampliado, o que acrescentou a flexibilidade necessária para a construção de uma análise que nos interessasse.

Ao mergulharmos na segunda parte do texto, verificamos que o documento estabelece na sua lógica interna um relativo grau de dependência com o programa Multieducação, disponível aos docentes no portal Multirio (RIO DE JANEIRO, 2008; 2011). No entanto, esta dependência apresenta descontinuidades no tocante às faixas etárias, níveis de ensino e conteúdo aos quais as OCEF se destinam. Na análise da Multieducação (RIO DE JANEIRO, 2008) são feitas argumentações em relação à ética como tema transversal de maneira relativizada. De outro modo, a nova estrutura do programa (RIO DE JANEIRO, 2011) sugere atividades de cunho ético que se limitam ao

segundo segmento do Ensino Fundamental. Estas atividades colocam a Educação Infantil e o primeiro segmento do Ensino Fundamental à parte, e comprometem a relação com as OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010), que agregam tais níveis de ensino. Os referenciais do programa Multieducação (RIO DE JANEIRO, 2008; 2011) fazem parte dos documentos curriculares oficiais específicos da área de Educação Física dos quais analisamos a ética como tema transversal em conjunto com as OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010).

A elaboração de categorias de análise no texto nos permitiu identificar e analisar conceitos e abordagens expressas nas OCEF. Na categoria da autonomia foram observadas no texto abordagens como a formação da capacidade crítica da criança e o reconhecimento dos alunos como autônomos para expressarem suas verdades sobre si e sobre o mundo. O nosso conceito de autonomia moral na criança, baseado na Epistemologia Genética (PIAGET, 1994), indica que não são possíveis tais abordagens para boa parte dos alunos aos quais a prática pedagógica das orientações se destina. A autonomia é uma construção que exige a maturidade da adolescência. A cidadania, outra categoria analisada em conjunto com a anterior, é estabelecida como um conceito no documento o qual agrega a esta o pertencimento a uma comunidade de valores, entretanto, não se posiciona sobre quais seriam estes valores. Sugerimos a aprendizagem e o desenvolvimento de valores/ virtudes como honestidade, generosidade, justiça, humildade, perseverança, amizade, temperança.

Ainda na segunda parte do texto foram analisadas a categoria da inclusão e a categoria dos valores éticos. No tocante à inclusão, o documento contribui para a compreensão de uma abordagem elementar que se refere ao respeito dos limites e das possibilidades dos alunos como forma de não exclusão das aulas de Educação Física. No entanto, não especifica o alcance dessa inclusão e nem indica objetivamente os meios e os fins. Como salientamos, na categoria dos valores éticos encontramos o respeito, a coragem, a solidariedade e a cooperação. Observamos que estes valores não são abordados como elementos de reflexão. O valor do respeito está reduzido a uma concepção de diversidade cultural e os outros valores éticos (coragem, solidariedade e cooperação) estão encerrados como expressões características do movimento humano.

Analisando a interdisciplinaridade e os conhecimentos da Educação Física como categorias, observamos o seguinte: Exemplos de atividades em conjunto com outras

disciplinas devem ser feitos para que se potencialize o “diálogo interdisciplinar” (RIO DE JANEIRO, 2010, p.6). No que se refere à categoria dos conhecimentos da Educação Física, observamos que o documento segue de maneira muito próxima as orientações dadas sobre os conteúdos nos PCN (BRASIL, 1997b) do primeiro segmento do Ensino Fundamental e nos PCN (BRASIL, 1998a) do segundo segmento do Ensino Fundamental, instituindo o jogo, o esporte, a ginástica, a dança e as lutas, no entanto, existem diferenças conceituais nas OCEF. Neste sentido, as principais diferenças entre as OCEF e os PCN são as seguintes: Inicialmente, o conceito de lutas é dissociado dos esportes nas OCEF, enquanto nos PCN, os esportes e as lutas fazem parte do mesmo conhecimento. Posteriormente, as OCEF apresentam os conhecimentos sobre o corpo como um tema que perpassa todas as atividades e os PCN apresentam tais conhecimentos como conteúdo isolado, podendo permear todas as atividades também. E ainda, nas OCEF não há uma sistematização mínima sobre os valores éticos como tema transversal, diferentemente dos PCN da área de Educação Física. Estes documentos curriculares oficiais específicos, os quais tratam dos PCN do primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental, integram a análise da ética como tema transversal em união com as OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010).

Na terceira parte do texto são apresentados os conteúdos para o ensino de Educação Física. Observamos que esse espaço do documento é utilizado para uma definição conceitual de conteúdo em seu sentido amplo e posteriormente para os conteúdos específicos da disciplina (o jogo, o esporte, a ginástica, a dança e as lutas). Fizemos duas observações. A primeira mostra que a abordagem dos conteúdos específicos não leva em consideração a definição conceitual de conteúdo no sentido amplo. A segunda observação evidencia que a terceira parte do texto se esgota em seus próprios conceitos, que apresentados isoladamente não constituem significados pedagógicos.

A última parte do documento é uma seção mais prática na qual são colocadas tabelas de objetivos, conteúdos, habilidades e sugestões para cada ano e bimestre. No que tange à ética como tema transversal, foram somente encontradas ocorrências para o quarto, quinto e sétimo ano do Ensino Fundamental. Não encontramos incidências na Educação Infantil e nem no primeiro, segundo, terceiro, sexto, oitavo e nono ano do Ensino Fundamental. Sabe-se que é nos primeiros anos da infância que se consolida a base moral na criança, e, a não existência de ocorrências específicas sobre o tema até o terceiro ano escolar pode prejudicar a construção da personalidade ética. Também, não encontramos

incidências referentes à ética para nenhum ano escolar na programação do conteúdo de ginástica. Consideramos que é da maior importância que o ensino/aprendizagem da ética seja expresso em todos os conteúdos e anos escolares dessa seção do documento.

Os dados da pesquisa com os professores de Educação Física da rede de ensino Municipal do Rio de Janeiro mostraram a relevância do documento em foco, apesar de se tratar de uma pequena amostra por saturação, oriunda de vinte e um docentes da sétima Coordenadoria Regional de Educação (7ª CRE). Apenas um professor admitiu não ter lido as OCEF, ainda que soubesse da existência deste documento. Embora não se devam generalizar os dados como um quadro de toda a rede, é possível tamanha representatividade do documento para os docentes de Educação Física das outras Coordenadorias.

Por outro lado, foi observado que 90 % (noventa por cento) dos educadores que leram o texto desconhecem qualquer abordagem da ética como tema transversal nas OCEF. Dois docentes afirmaram que utilizam outros referenciais para o assunto, dentre os quais, os PCN da área de Educação Física. Esse dado corrobora com nossa análise sobre a importância da combinação de procedimentos pedagógicos com elementos de reflexão sobre o tema, o que está enunciado nos PCN (BRASIL, 1997b; 1998a).

O desconhecimento sobre a noção de tema transversal não foi determinante na análise dos dados, pois mais da metade dos professores relacionaram o tema a questões interdisciplinares.

Ao serem questionados sobre quais os valores éticos ou morais que devem ser pensados nas aulas de Educação Física e conseqüentemente estar presentes nas Orientações Curriculares de Educação Física, o valor ético do respeito foi quase uma unanimidade entre os professores. Os valores/virtudes como a honestidade e a generosidade, esta última em união com a solidariedade e a cooperação, também obtiveram grande representatividade entre os educadores. Dentre estes, observamos que 76% (setenta e seis por cento) entendem que a aprendizagem da ética é uma das atribuições do ofício docente. Conforme salientamos, este dado é animador e indica que o problema dessa dissertação precisa ser mais estudado para que se encontrem caminhos possíveis para o currículo e para a prática pedagógica da disciplina.

As sugestões dos professores para o currículo, as quais apresentaram maior incidência na entrevista foram as seguintes: A diminuição da ênfase na vitória em prol das virtudes, o exemplo dado pelo professor o qual é visto como modelo de conduta moral e a pausa na atividade para a análise de atitudes antiéticas. Estas sugestões foram desenvolvidas durante a dissertação. Por outro lado, ganham destaque como sugestões curriculares não desenvolvidas nessa dissertação: criar provocações sobre normas e condutas nas aulas, a adoção de regras de convivência (pedir licença, desculpas, obrigado, por favor) o cuidado com o material e com o espaço escolar, o trabalho em conjunto com palestrantes sobre o assunto, atletas éticos, ex-alunos ou exemplo de pessoas que venceram no esporte.

Quanto à fase de análise das discussões, pressões e alterações no processo de construção do documento, por meio de entrevistas com os responsáveis pela elaboração das OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010), isso não foi possível realizar, apesar de constar da nossa proposta inicial. Não obtivemos êxito devido à falta de retorno dos contatos empreendidos com o consultor e a redatora final do texto. Jéferson Retondar, o consultor do documento em questão, não esteve à frente do processo de revisão das OCEF e não presta mais nenhum tipo de serviço para a Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ). Como seu substituto está o professor Luiz Otávio Neves Mattos, membro do Conselho Municipal de Educação. Eloisa Ferreira, a redatora final, alegou representar uma instituição (SME-RJ) e que seu discurso teria uma responsabilidade, o que fez com que condicionasse sua participação a sua “chefe” e a partir dessa resposta não houve mais nenhum contato com o pesquisador.

Em relação ao documento inteiro, devem ser feitas novas análises com outros olhares, incluindo outros temas transversais além da ética, ou diferentes conteúdos de Educação Física. O próprio processo de revisão das OCEF indica a necessidade de alterações no texto, no entanto, isto não exclui as possibilidades que o documento oferece como a programação bimestral de atividades para cada ano escolar. Consideramos, depois da análise realizada nessa dissertação, que o documento é um instrumento de grande valia para os docentes que pretendem utilizar referenciais teórico-práticos nas aulas de Educação Física. Assim sendo, as OCEF devem se tornar uma importante fonte de consulta para o planejamento e a prática pedagógica de todos.

No que se refere à ética no currículo de Educação Física, nota-se que o tema ainda não foi suficientemente explorado. Novas pesquisas precisam ser feitas, pois esse trabalho possui limites que incluem: A experiência pedagógica do pesquisador, o município no qual se insere o documento e o tempo destinado ao estudo. Contudo, estes limites fazem parte do universo científico e possivelmente estarão presentes em outros contextos de análise. Assim, a crise de valores que perpassa a sociedade contemporânea deve ser continuamente objeto de estudo do currículo da área em questão e das demais componentes das atividades escolares.

Consequentemente, dada a imensa potencialidade de conteúdos e valores/ virtudes éticas observadas no trabalho docente de Educação Física, destacar lacunas e encontrar possibilidades por meio da construção das OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010) pode representar alicerces seguros no ainda primitivo edifício curricular da disciplina.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W & HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

_____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALVES-MAZZOTTI, A.J.A. ; GEWANDSZNAJDER, F. **O método das ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. 2 ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

ANDRADE, L. T. Personagens e Enredos de Práticas Pedagógicas na Cena da Formação Docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 179-197, jan.-mar. 2010.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006

ARENDT, H. **Entre o Passado o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ARISTÓTELES (séc. IV a. C.). **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Edipro, 2009.

_____. **A política**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

ARROYO, M.G. **Indagações sobre currículo : educandos e educadores : seus direitos e o currículo** Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Tradução: Eva Nick. Rio de Janeiro: Ed. Interamericana Ltda, 1980.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BETTI, M. **A janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas: Papius, 1998.

BIAGGIO, A. M. B. Universalismo versus relativismo no julgamento moral. **Psicol. Reflex. Crit.** vol. 12, n.1 Porto Alegre, 1999.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 4024/61. Brasília : 1961.

_____. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. “**LEI n.º 9394, de 20.12.96**, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, in Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos.** Brasília : MEC /SEF, 1997a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos** Educação Física /Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília : MEC /SEF, 1997b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : primeiro e segundo ciclos.** Apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997c.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos.** Educação Física /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998a.

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

BURKE, P. **Uma História Social do Conhecimento: de Gutenberg a Diderot.** 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CANEN, A; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação** n. 21 Set- Dez, 2002.

CARVALHO FILHO, A. Ética in: Susana de Castro (Org). **Introdução à Filosofia.** S. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASTRO GOMES, A. (Org). **A república no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira: CPDOC, 2002.

CELLARD, A. Análise documental in: Jean Poupart (Org.). **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos.** 2 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2010.

CUNHA, L. A. Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: convívio social e ética. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 99, p. 60-72, Nov. 1996.

_____. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação e Sociedade,** v. 28, p. 809-829, 2007.

_____. A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica? **Cadernos de Pesquisa,** v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade,** Campinas, CEDES, v. 23, n. 80, p. 169-201, 2002.

DARIDO, S. C. ; RANGEL, I. C. **A Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** 1 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DOE-RJ. **Lei nº 5543**, art. 1º de 22 de setembro de 2009.

ERIKSON, E. **Identidade: juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

FARIA JÚNIOR, A. G. et al. **Uma introdução à Educação Física**. Niterói, RJ: Corpus, 1999.

FERRATER MORA, J. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FISCHER, R. M. B. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, n 40, jan/abr, 2009.

FORQUIN, J.C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n73, Dezembro, 2000.

GARCIA, R. P. Ética no desporto: um princípio sem fim. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.** v.20 n.4 São Paulo dez. 2006.

GARDNER, H. **O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GOODSON, I. F **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, Vozes, 1995.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

GUIMARÃES, A. L. F. **Aprendizagem de virtude e desenvolvimento moral nas aulas de educação física**. Rio de Janeiro, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

HIRSCH, E. D. **Multiculturalism and the Centrist Curriculum**. Core Knowledge Foundation, 1997.

_____. E. D. **A Change in Our Thinking About Elementary Education** Disponível em:http://www.coreknowledge.org/mimik/mimik_uploads/documents/705/EDHspeechEC SAward.pdf. Acesso em: 20 Dez. 2012.

HORKHEIMER, M. **Teoría crítica**.- 1 ed.- Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

HURSTHOUSE, R. A doutrina central da mediania. In: KRAUT, R. et al. **Aristóteles: A Ética a Nicômaco**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

IMPOLCETTO, F. M. ; DARIDO, S. C. Ética como tema transversal: possibilidades de aplicação nas aulas de Educação Física Escolar. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.13 n.1, p.14-23, 2007.

JÚNIOR, P. G. **Educação física progressista**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

KRAUT, R. et al. **Aristóteles: A Ética a Nicômaco**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LEITE, M.S. **Recontextualização e transposição didática. Introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012

LIMA, H. S. **O processo de aprendizagem da justiça como virtude perfeita no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2010.

LINS, M. J. S. C. Avaliando o processo de aprendizagem. **Revista Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ**; Rio de Janeiro. V.12. n. 42.p. 623-636. jan- mar. 2004a.

_____. Temas transversais e aprendizagem de ética. **Revista UNIVILLE**, Joinville, v. 9, n. 2, p. 16-25, dez. 2004b.

_____. Ensino religioso no desenvolvimento integral da pessoa. **Revista Contemporânea de Educação**, v. n.2, p. n.5. 2006.

_____. **Educação Moral na Perspectiva de Alasdair MacIntyre**. Rio de Janeiro: Access, 2007a.

_____. Avaliação da aprendizagem de ética em curso de formação de professores de Ensino Fundamental. Ensaio: **aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 255-276, abr./jun. 2007b.

_____. Ética e Educação Escolar. In: Renato José de Oliveira e Maria Judith Sucupira da Costa Lins. (Org.). **Ética e Educação: Uma Abordagem Atual**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora CRV, 2009.

_____. **Ética e formação de professores**. In: Congresso Internacional de Filosofia e Educação, V, 2010. Caxias do Sul. Março, 2010.

LOMBARDI, J. C. Ética, educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Algumas Reflexões Histórico-Filosóficas. In: José Claudinei Lombardi e Pedro Goergen (Org.) **Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas**. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo : EPU, 1986.

MACINTYRE, A. **Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues**, The Paul Carus Lectures – 20 – 2nd printing. Illinois: Open Court Ed., 1999.

_____. **Depois da virtude: um estudo em teoria moral.** Trad. Jussara Simões. Bauru: EDUSC, 2001.

_____. **Justiça de quem? Qual racionalidade?** São Paulo: Ed. Loyola, 3 ed. 2008.

MALHEIRO, J. **A motivação ética no processo de ensino/aprendizagem na formação de professores do ensino fundamental.** Tese (Doutorado em educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

_____. **A alma da escola no século XXI. Como conseguir a formação integral dos alunos.** Curitiba: Ed. CRV, 1 ed. 2010.

MARCONDES, D. **Iniciação à História da Filosofia. Dos pré-socráticos a Wittgenstein.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 12 ed. 2008.

MARITAIN, J. **Rumos da Educação.** Rio de Janeiro: Ed. Agir, 5 ed. 1968.

MASCARENHAS G. et al. **O jogo continua: Megaeventos esportivos e cidades.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) **Educação Moral e Cívica - Legislação e Pareceres – RJ.** Comissão Nacional de Moral e Civismo, 1984.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na Educação no governo lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

MOREIRA, M. A & MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria da aprendizagem de David Ausubel.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

MOREIRA, A F B. & CANDAU V. M. **Currículo, conhecimento e cultura.** In: Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. B; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100 (especial), p. 1037-1057, out. 2007.

NAMO DE MELLO. G. Educação escolar e as classes populares. **Educ. Rev.** Belo Horizonte. V. 1, 32-34, jul. 1995.

NOGUEIRA, M, A. Experiências estéticas em sala de aula: A formação cultural de futuros professores. In: Renato José de Oliveira e Maria Judith Sucupira da Costa Lins. (Org.). **Ética e Educação: Uma Abordagem Atual.** 1 ed. Rio de Janeiro: Editora CRV, 2009.

OLIVEIRA, R. J. Ética e educação: a formação do homem no contexto de crise da razão. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 2, p. 33-41, mai./ago. 1996.

_____. **A Ética na educação escolar: um olhar laico.** Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/renato.pdf>. Acesso em: 10 set. 2010.

ONGHERO, A. L. O ensino de educação moral e cívica: memórias de professores do Oeste de Santa Catarina (1969-1993). **Revista Horizontes**, v. 26, n. 1, p. 107-117, jan./jun. 2008.

PACHECO, J. A. Currículo: Entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

PACHECO, J. A.; PEREIRA, N. Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 197-221. jun. 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Educação Física**. Paraná, 2008.

PERRELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: A nova retórica**. São Paulo: Martins fontes, 2002.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

POUPART, J. Análise documental in: Jean Poupert (Org.). **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2010.

REINALDO DA SILVA, S. Ética pública e formação humana. **Revista Cedes** Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 645-665, out. 2006.

RICOUER, P. **Ética e Moral**. Tradução: Antônio Campelo Amaral. Universidade da Beira Interior. Covilha, 2011.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação: O ensino de Educação Física**. Rio de Janeiro, 2008. (Série Temas em Debate).

_____. Secretaria Municipal de Educação: **Orientações Curriculares**. Área Específica: Educação Física, Rio de Janeiro, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Multirio: Quem disse que estou só brincando? Série Televisiva: textos complementares**. Área Específica: Educação Física, Rio de Janeiro, 2011.

_____. Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.cidadeolimpica.com/infraestrutura-prefeitura-lanca-plano-estrategico-da-cidade-com-metas-ainda-mais-ousadas/>. Acesso em 18 jan. 2013.

RIZZIERI, L. & GOMES, C. **Jogos de regras nas aulas de educação física: um estudo sobre a moralidade infantil**. Disponível em: <http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt10/ComunicacaoOral/LOISE%20RIZZIERI.pdf> Acesso em 10 jun. 2011.

SÁNCHEZ, F. et al. Pós-escrito: 2014 e 2016, quem define o jogo? In Gilmar Mascarenhas (Orgs) . **O jogo continua: Megaeventos esportivos e cidades**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo I e II.** Educação Física. São Paulo, 2007.

SÁ-SILVA, J. R. et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, a.1, n.1, julho, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** São Paulo: Ed. Autores Associados, 1989.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SBORQUIA, S.P; GALLARDO,J.S.P. A dança na mídia e as danças na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.25, n.2, p. 105-108, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, universalismo e relativismo: Uma discussão com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n73, Dezembro, 2000.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOBRINHO, J. D. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Revista Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2004.

SOUSA SANTOS, B. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Rev. Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, Jun. 1997.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, vol. 63 p.237-280, Out., 2002.

UNESCO. **Declaração Universal Sobre A Diversidade Cultural**, 2002.

YOUNG, M. F. D. Para que Servem as Escolas? **Educ. Soc., Campinas**, vol. 28, n. 101, set./dez. 2007.

_____. From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum. **Review of Research in Education.** Vol. 32, pp. 1–28 February , 2008.

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 16 n. 48 set/dez. 2011.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA QUE SE DESTINA AOS CONSULTORES E COLABORADORES DAS OCEF

- 1- Como foi colaborar na produção da OCEF do município do Rio de Janeiro?
- 2-O que você sabe sobre tema transversal?
- 3-Houve preocupação em trabalhar o tema transversal ética?
- 4-Você sabe qual foi o conceito de ética utilizado?
- 5- O que você pensa sobre trabalhar com valores como honestidade, justiça, perseverança, humildade, generosidade e temperança na Educação Física escolar?
- 6- Como estes valores poderiam aparecer nas aulas de Educação Física?
- 7- Tendo em vista a história de a educação física estar intimamente relacionada a questões competitivas, os conteúdos contidos no documento foram pensados visando à formação de atletas éticos?
- 8- Houve restrição a autonomia dos colaboradores do documento ou alguma interferência na produção dos conteúdos das OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010)?
- 9-Os megaeventos esportivos como a Copa do Mundo em 2014 e as Olimpíadas de 2016 na cidade do Rio de Janeiro, ambos confirmados antes da publicação das OCEF, tiveram alguma relação na produção do documento? Como estes eventos podem vir a se relacionar na revisão das OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010)?

APÊNDICE B**ROTEIRO DE ENTREVISTA QUE SE DESTINA AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

1- Você já leu as Orientações Curriculares de Educação Física do Município do Rio de Janeiro?

A1) Sim B1) Não

A2) Há no documento alguma menção relativa a valores éticos ou morais?

Sim Qual?

Não

B2) Sabe que existe?

Sim Não

B3) Na sua compreensão o que seriam valores éticos ou morais?

2-O que você entende sobre Tema Transversal?

3- Quais os conteúdos que devem ser pensados nas aulas de Educação Física e conseqüentemente estar presentes nas Orientações Curriculares de Educação Física?

4- Quais os valores éticos ou morais que devem ser pensados nas aulas de Educação Física e conseqüentemente estar presentes nas Orientações Curriculares de Educação Física?

5- O que você pensa sobre trabalhar com honestidade, justiça, perseverança, generosidade, humildade e temperança na Educação Física escolar?

6- Como estes valores podem aparecer nas aulas de Educação Física?

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____, portador do CPF n.º _____ e matrícula _____ professor (a) da Escola Municipal _____ da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro.

CONCORDO em participar da pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação intitulada: Análise da Ética nas Orientações Curriculares de Educação Física do Município do Rio de Janeiro, do Prof. Felipe Guaraciaba Formoso, da Rede municipal do Rio de Janeiro, de matrícula: 264.228-8. Orientada pela Profª Drª Maria Judith Sucupira da Costa Lins do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O objeto desta pesquisa é um estudo da ética em um documento curricular base para os professores de educação física lotados da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Este documento foi instituído como “Orientações Curriculares de Educação Física do município do Rio de Janeiro” OCEF (RIO DE JANEIRO, 2010).

A pesquisa no âmbito geral busca analisar a ética como tema transversal na área de Educação Física e identificar o conhecimento dos professores entrevistados sobre a questão da ética e a educação física na escola buscando sugestões para o currículo e para prática pedagógica. No âmbito específico visa identificar conceitos e abordagens expressas nas OCEF do Município do Rio de Janeiro, além de provocar por meio de entrevistas com os responsáveis pela elaboração do documento, discussões, pressões e alterações no processo de construção do mesmo;

O percurso metodológico constará da análise de documentos (BRASIL, 1997b; 1998, RIO DE JANEIRO, 2008), com especial atenção para o documento acima citado (RIO DE JANEIRO, 2010). Paralelamente serão realizadas entrevistas com os professores de educação física lotados na sétima Coordenadoria Regional de Educação (7ª CRE) da rede municipal de ensino. Além disto, pretendemos efetuar entrevistas com os oito colaboradores, o consultor e os dois responsáveis pela redação final do documento em foco (RIO DE JANEIRO, 2010). Os sujeitos participarão assinando este termo (TCLE) e

respondendo ao roteiro da entrevista que será realizada pessoalmente pelo professor e responsável pela pesquisa, Felipe Guaraciaba Formoso. O conteúdo da entrevista será escrito, digitalizado ou captado por gravadores desde que haja permissão por parte do entrevistado. A participação na pesquisa é de extrema relevância no processo de construção do currículo de educação física. Para isto, apontamos alguns itens abaixo:

- 1) A participação na pesquisa é livre e voluntária;
- 2) A entrevista se refere à temas do documento Orientações curriculares de Educação Física do Município do Rio de Janeiro, tema transversal, ética, currículo e educação física escolar;
- 3) Sua participação na pesquisa não implica custos e não haverá nenhuma forma de pagamento;
- 4) O Sr (a) professor (a) deverá se sentir livre para desistir desta a qualquer momento do curso. O pesquisador poderá retirá-lo (a) a qualquer momento, se julgar que seja necessário para seu bem estar;
- 5) O conteúdo desta entrevista será utilizado integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, para finalidades de pesquisa acadêmica e atividades de formação continuada de professores e profissionais da educação; haverá a divulgação de relatórios, artigos e apresentações elaborados a partir do material produzido;
- 6) Não haverá a exposição pública do nome do professor (a) participante, sendo sua identidade preservada. A posse e guarda dos registros são exclusivas do Prof. Felipe Guaraciaba Formoso e o descarte do material digital será feito cinco depois da apresentação da pesquisa.
- 7) A pesquisa não envolve riscos potenciais;
- 8) Caso surja alguma dúvida quanto à ética do estudo o (a) Sr. (a) deverá se reportar ao Comitê de Ética em Pesquisa, órgão do Ministério da Saúde, no telefone (21) 3971-1463, e-mail: cepsms@rio.rj.gov.br. Contatos do Pesquisador: tel (21) 8706-6272, e-mail: felipeguaraciaba@yahoo.com.br, da Orientadora da Pesquisa: tel (21) 9634-3277, e-mail: mariasucupiralins@terra.com.br, estão à disposição.

Neste sentido, CONCORDO em participar e cooperar com a pesquisa: Análise da Ética nas Orientações Curriculares de Educação Física do Município do Rio de Janeiro. Estou ciente que sou livre para sair da pesquisa a qualquer momento, se assim desejar. E estou recebendo uma cópia assinada deste termo.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do professor (a) participante

Assinatura do Pesquisador

Prof. Felipe Guaraciaba Formoso.