

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ANA LIDIA FELIPPE GUIMARÃES

APRENDIZAGEM DE VIRTUDE E DESENVOLVIMENTO MORAL
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

RIO DE JANEIRO
2012

Ana Lúdia Felipe Guimarães

APRENDIZAGEM DE VIRTUDE E DESENVOLVIMENTO MORAL
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: PROF^a.DR^a. Maria Judith Sucupira da Costa Lins

Rio de Janeiro
2012

Guimarães, Ana Lidia Felipe
Aprendizagem de Virtude e Desenvolvimento Moral Nas Aulas de Educação Física. Ana Lidia Felipe Guimarães – 2012

Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRJ/ Faculdade de Educação/
Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2012. 179 p.

Orientadora: Maria Judith Sucupira da Costa Lins.

1. Currículo. 2. Educação Física e Currículo. 3. Adolescência e Desenvolvimento Moral. 4. Ética e Moral. I. Lins, Maria Sucupira de Lins. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título

CDD:



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

A Dissertação “**Aprendizagem de virtude e desenvolvimento moral nas aulas de educação física**”

Mestrando: **Ana Lúcia Felipe Guimarães**

Orientado pelo (a): **Profª. Drª. Maria Judith Sucupira da Costa Lins**

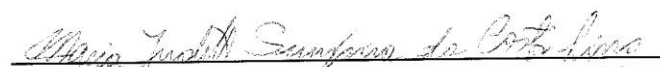
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO


Rio de Janeiro, 30 de março de 2012

Banca Examinadora:


Presidente:



Profª. Drª. Maria Judith Sucupira da Costa Lins



Profª. Drª. Mônica Pereira dos Santos



Profª. Drª. Eveline Torres Pereira

RESUMO

GUIMARÃES, Ana Lúcia Felippe. **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.

Esta pesquisa empírica teve como objetivo investigar como se desenvolve o ensino/aprendizagem das virtudes na prática pedagógica do professor de Educação Física no modelo pedagógico competitivo e cooperativo no nono ano do Ensino Fundamental, observando-se os resultados destes no desenvolvimento moral dos alunos. A tríade que norteou este estudo foi a Educação Física Escolar, Currículo e Ética/Moral. A Educação Física Escolar foi entendida como um componente curricular obrigatório no ensino fundamental, que é uma contribuição na formação integral do aluno. As reflexões sobre o Currículo têm como base os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 que indicam o ensino da Ética por meio de Tema Transversal e ainda reflexões pertinentes a questões contemporâneas do pensamento curricular. A principal fundamentação teórica é a filosofia de Alasdair MacIntyre (2001). Este filósofo moral contemporâneo revelou que há nas sociedades uma desordem moral, como consequência do Emotivismo. MacIntyre propôs a prática das virtudes em oposição ao emotivismo, tendo como ponto de partida a teoria Aristotélica e criando sua própria tese sobre as virtudes. Destacou-se também para esta dissertação a contribuição teórica de Theodor Adorno, no que diz respeito a *Barbárie Social* com intuito de aproximação ao conceito de *Desordem Moral* de MacIntyre. Para esta pesquisa foram escolhidas as virtudes: Amizade, Perseverança, Coragem e Justiça. A metodologia adotada se define como pesquisa qualitativa, por meio da pesquisa-ação na perspectiva de René Barbier. A coleta de dados foi organizada por meio de observação participante nas aulas de Educação Física se utilizando da técnica da *Escuta Sensível*. Foram realizadas Oficinas e entrevistas com os alunos, e entrevista com o professor da turma. A *Análise de Conteúdo* (Bardim, 1977) demonstrou as incidências das virtudes nas oficinas em ambos os modelos pedagógicos, se confirmando nas entrevistas. Esta dissertação contribuirá para o currículo da Educação Física Escolar no que tange ao ensino da ética se aproximado de outras dimensões contemporâneas do currículo, tendo a transversalidade da ética como eixo central nas aulas de Educação Física no âmbito escolar.

Palavras-chave: Currículo. Educação Física. Adolescência. Desenvolvimento Moral. Ética

ABSTRACT

GUIMARÃES, Ana Lúcia Felippe. **Apprenticeship of virtue and moral development in the classes of physical education.** Rio de Janeiro, 2012. Dissertation (Master Degree in Education)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

This empirical research had as objective to investigate how the teaching/apprenticeship of the virtues is developed in the physical education teacher's pedagogic practice in the competitive and cooperative model in the ninth year of the Fundamental Teaching. Observing the results of these in the students' moral development. The triad that guided this study was the School Physical Education understood as an obligatory curricular component in the fundamental teaching that is a contribution in the student's integral formation. The reflections about the Curriculum is based on the National Curricular Parameters of 1997 that indicate the Ethics teaching by means of the Transversal Theme and still reflections pertinent to contemporary questions of the curricular thinking. The philosophy of Alasdair MacIntyre (2001) is the main theoretical fundament. This contemporary moral philosopher revealed that is a moral disorder in the societies, as the consequence of the Emotivism. MacIntyre proposed the virtues practice in opposition to the Emotivism, having the Aristotelic theory as start point and creating its own thesis about the virtues. It also was detached for this dissertation the theoretical contribution of Theodor Adorno, as regards the *Social Barbarity* with the interest of approximation to the conception of *Moral Disorder* of MacIntyre. The virtues: Friendship, Perseverance, Courage and Justice were chosen for this research. The methodology adopted is defined as qualitative research, by means of the research-action in the perspective of René Barbier. The data collection was organized by means of participant observation in the classes of Physical Education using the *sensitive hearing* technique. Workshops with the students were realized and interviews with the teacher of the group. The *Content Analysis* (Bardim, 1977) showed the virtues incidences in the workshops in both of the pedagogic models, confirming it in the interviews. This dissertation will contribute to the curriculum of the School Physical Education in respect to the ethics teaching moving closer to other contemporary dimensions of the curriculum, having the ethical transversality as the central axis in the classes of Physical Education in the school scope.

Key words: Curriculum. Physical Education. Adolescence. Moral Development. Ethics.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 PROBLEMA	13
1.2 OBJETIVOS	20
1.3 JUSTIFICATIVA	20
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1 CURRÍCULO	25
2.1.1 Considerações sobre o currículo	25
2.1.2 Currículo e cultura: Questões Contemporâneas	32
2.2. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	36
2.2.1 Educação Física Escolar e Currículo	36
2.2.2 Modelo pedagógico competitivo e modelo pedagógico cooperativo na aula de Educação Física	43
2.3 ADOLESCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO MORAL	48
2.3.1 Crise na adolescência: identidade em movimento	48
2.3.2 O desenvolvimento moral na adolescência	59
2.4 ÉTICA E MORAL	65
2.4.1 Por uma Educação Moral no Currículo escolar na contemporaneidade	65
2.4.2 A Ética Aristotélica – A virtude da justiça, temperança, amizade e perseverança	67
2.4.3 Alasdair MacIntyre: Da Desordem moral a virtudes	72
2.4.4 A desordem moral e a Barbárie nas elaborações de MacIntyre e Adorno	81
2.4.5 Sobre as Virtudes e Práticas em Alasdair MacIntyre	89
3. METODOLOGIA	96
3.1 PROCEDIMENTO ÉTICO	96
3.2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	97
3.2.1 População e amostra	98
3.2.2 Coleta de dados	99
3.2.3 Análise dos dados referente à professora	101
3.2.4 Análise dos dados referentes aos alunos	116

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	163
5. REFERÊNCIAS -----	169
6. APÊNDICES -----	174
APÊNDICE A Roteiro de entrevista que se destina ao professor -----	174
APÊNDICE B Roteiro de entrevista que se destina ao aluno -----	175
APÊNDICE C Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (responsável do aluno) -----	177
APÊNDICE D Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professor) -----	178

DEDICATÓRIA

À minha mãe querida, amada e amiga Assunta Maria Felipe Guimarães, que tanto me ensina e encoraja nessa jornada da vida, a minha imensa gratidão.

À minha filha, Maria Morena Felipe Guimarães Gomes, que tanto desejei e meu grande amor, com quem tenho aprendido o verdadeiro significado do amor, a minha gratidão pelo convívio diário, o que vem contribuindo para que eu me torne uma pessoa melhor.

À minha irmã querida e companheira, a minha gratidão pelo apoio, paciência e pelos muitos ensinamentos.

À minha Orientadora, minha gratidão por tudo de valioso que eu pude aprender por meio de sua amizade e humildade.

Ao meu pai Dario Guimarães de Barros, que já se foi, o meu carinho e gratidão por mostrar-me a vida como ela é.

Aos meus avôs maternos, que já se foram, que contribuíram e muito na formação do meu caráter e ao amor incondicional.

A minha querida tia Conceição Maria Felipe Chelles, que já se foi, a minha gratidão pelo amor, confiança e por ter sido a primeira pessoa a acreditar que poderia me tornar a profissional que sou.

AGRADECIMENTOS

A Deus,

Que me ilumina e me guia em todos os momentos de minha vida.

A minha tia,

Luzia Maria Felipe, o meu agradecimento pelo amor e amizade, além da minha admiração, principalmente pela sua capacidade de buscar autonomia e fazer acreditar que somos autores da nossa história.

Às minhas amigas,

Em especial à Adyr Gomes, Rosanna Soares, Rosanes Rocha, Rita Oliveira, Claudia Miranda, Claudia Lisboa, Fátima Henriques, Cassia Mendes pela compreensão e paciência nos momentos de minha ausência e acima de tudo pela confiança.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Em especial, às Professoras Adriana Mabel Fresquet e Maria Vitória Campos pela contribuição na avaliação do exame especial.

A professora Mônica Pereira dos Santos

Por compor a banca de avaliação com considerações e questionamentos que contribuíram para esta dissertação.

A professora Eveline Torres

Por me incentivar a entrar na vida acadêmica e pela sua amizade. E ainda, por compor a banca de avaliação desta dissertação com relevantes considerações e reflexões.

Aos professores Humberto Silva de Lima e Alexandre Palmas

Pela generosidade e aconselhamentos.

A todos os meus amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRJ

Em especial, à Thaís, Andréa, Viviane, Fernanda, Alessandra, Felipe, Ana Celi, Natália, Ana Paula pelos momentos inesquecíveis que ficarão guardados em meu coração.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação- UFRJ

Em especial à querida Solange Rosa e à Aline pela dedicação, amizade e competência.

Aos meus alunos

Que estimulam diariamente o meu desenvolvimento e sem os quais essa dissertação não aconteceria.

Aos amigos do Instituto Municipal Helena Antipoff e da Escola Municipal Azevedo Sodré

Pela compreensão e apoio.

A professora e aos alunos sujeitos desta pesquisa

Pela participação e confiança contribuindo para a pesquisa no âmbito educacional.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- CAPES/NÍVEL: Mestrado 1.....	22
Quadro 2-CAPES/NÍVEL: Mestrado 2.....	22
Quadro 3- CAPES/NÍVEL: Doutorado 3.....	23
Quadro 4- CAPES/NÍVEL: Doutorado 4.....	23
Quadro 5- Categorização da Oficina 1.....	120
Quadro 6- Categorização da Oficina 2.....	123
Quadro 07 - Categorização da Oficina 3.....	131
Quadro 08 - Categorização da oficina 4.....	136
Quadro 09 - Categorização da avaliação ministrada pela professora.....	140
Quadro 10 - Participação nas aulas de educação física.....	143
Quadro 11 - Aula de que mais gostam.....	144
Quadro 12- Caracterização do modelo pedagógico competitivo.....	147
Quadro 13 - Categorização do modelo pedagógico cooperativo.....	150
Quadro 14 – Definição de justiça.....	153
Quadro 15 - Definição de amizade.....	154
Quadro 16 – Definição de coragem.....	154
Quadro 17 - Definição de perseverança.....	155
Quadro 18 – Considera que há aprendizagem das virtudes nas aulas de educação física.....	156
Quadro 19 – Considera-se uma pessoa justa.....	157
Quadro 20 -Por que são justas?.....	158
Quadro21-Considera-se uma pessoa amiga.....	158
Quadro 22 - Por que são amigas?.....	158
Quadro 23- Considera-se uma pessoa corajosa.....	160
Quadro 24: Por que são corajosas?.....	160
Quadro 25 - Considera-se uma pessoa perseverante.....	161
Quadro 26 - Por que são perseverantes?.....	161

1. INTRODUÇÃO

1.1 PROBLEMA

A função de professora de Educação Física Escolar na Rede Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro permite-me observar que há valores em conflito, o que leva à reflexão, frequentemente, sobre a Ética na educação. A preocupação e interesse acerca desse tema se dão sob a proposição de como a Ética se faz presente ou não na prática pedagógica da Educação Física.

A trajetória histórica da Educação Física Escolar caminhou da prática pedagógica tecnicista às ondas da psicomotricidade e do desenvolvimentismo que marcaram o final da década de 80 e início de 90.

A psicomotricidade, que surgiu influenciada na área da Educação Física pelo francês Le Boulch, enfoca o desenvolvimento psicomotor e a consciência corporal. A abordagem desenvolvimentista, representada pelo autor Go Tani, trataria do estudo e da aplicação do movimento, dos processos de desenvolvimento, crescimento e aprendizagem motora.

Destacam-se Medina (1983), Brancht (1986), Betti (1991) e, principalmente, Soares (1992), com a proposta crítico-superadora e Kunz (1991 e 1994) com a proposta crítico-emancipatória. Atualmente, estes autores e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, 1998 e 1999) embasam o currículo da Educação Física Escolar, favorecendo um legado diferenciado da década de 80 e início de 90.

Desta forma, estes autores tiveram grande influência do pensamento de José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani com a abordagem crítico-emancipatória, como desdobramento da tendência crítica que valoriza a compreensão do mundo, da sociedade e de suas relações.

Libâneo (1985) cunhou a pedagogia dos conteúdos, que tem como eixo central a sua transmissão e assimilação. O autor enfatiza que para a emancipação das camadas populares é essencial o domínio dos conhecimentos escolares, no sentido crítico-social, como requisito para compreensão da prática social.

Mello (1985) considera as múltiplas funções que hoje a escola tem e faz críticas à inversão do processo educativo. Essa inversão reduz o essencial e o permanente do ato educativo como os conteúdos e a tarefa social da escola como aspecto secundário na formação do aluno. A autora argumenta, que “a função possível da escola pública é democratizar o conhecimento” (MELLO, 1985, p. 11).

Saviani (1983), em sua obra, destaca a necessidade dos educadores elaborarem uma teoria educacional a partir de sua práxis e da atividade sistematizadora.

Na sua obra *Filosofia da Educação* explica que as situações problemáticas concretas levam o homem a refletir e, que essa reflexão deve ser radical, rigorosa e de conjunto para que ela possa ser considerada filosófica.

O autor, diante do problema da marginalidade e para explicá-lo, identifica dois grupos de teorias educacionais: teorias não críticas e teorias críticas reprodutivistas. Referindo-se a essas teorias, afirma que elas não contém uma proposta pedagógica, apenas explicam o mecanismo de funcionamento da escola. (SAVIANI, 1983).

Em defesa da teoria crítica, Saviani (1983) argumenta que esta tem que dar substância concreta à luta contra a seletividade, à discriminação e à baixa qualidade do ensino às camadas populares.

Sempre houve intensos questionamentos e estudos por parte de professores/pesquisadores, que efetuaram uma análise das abordagens da Educação Física escolar a partir do percurso histórico da teorização do currículo.

Nesse sentido, Lopes (2000) ressalta que o pensamento curricular brasileiro na atualidade mescla-se entre o discurso pós-moderno e a teorização crítica, como ponto central político. A autora, nesta perspectiva, enfatiza que as formas de conhecimento devem ser interpretadas como históricas e, portanto, sofrem modificações em seus princípios, e que existem racionalidades setoriais às diferentes áreas de conhecimento humano, as quais não devem ser reduzidas umas às outras.

A tríade Educação Física Escolar, Currículo e Ética/Educação Moral norteará a discussão desta dissertação. O currículo da Educação Física sofre influência na definição e redefinição do campo/sistema educacional, ocupando uma posição central nos debates escolares, acadêmicos e na instância governamental.

Na Educação Física, como componente curricular e por ser uma prática de significação específica constituinte da cultura escolar, faz-se observar a necessidade de novas proposições curriculares.

Neira e Nunes (2008) descrevem que o currículo é uma forma de política cultural e de relações de poder, que toda tendência pedagógica é uma teoria curricular. Um processo discursivo intimamente ligado à nossa identidade, à nossa subjetividade, à nossa personalidade.

O currículo é descrito ainda como prática de significação, como um campo polissêmico, de identidade social, um empreendimento ético e político. (MOREIRA; SILVA, 1995, 2002 apud NEIRA; NUNES, 2008).

Compreende-se o currículo como além de procedimento técnico e instrumental, dado o seu caráter sociocultural e político. Dentre os estudos relevantes que abordam uma teorização do currículo, destaca-se o trabalho realizado por Moreira (2005), que enfatiza a tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas.

Esta teorização do currículo articula-se com a política cultural, de forma que há uma criação simbólica cultural que consiste em um terreno, no qual se confrontam diferentes concepções de vida social e que funcionam como meios de criação, recriação e significações de sujeitos. Segundo Moreira (2005, p. 106)

Uma pedagogia crítica examina cuidadosamente e por meio do diálogo as vias pelas quais as injustiças sociais contaminam os discursos e as experiências que compõem a vida cotidiana e as subjetividades dos alunos que neles investem.

Dessa maneira, o currículo é considerado um artefato social e cultural, envolvendo relações de poder, transmitindo visões histórico-sociais, construindo e produzindo identidades individuais e sociais. O autor entende como crucial o currículo para além da organização do conhecimento escolar, implicando outros eixos que o norteiam e as transformações das relações de poder.

Nesse sentido, ressaltam-se Henry Giroux (1987) e Michael Apple (1983), que desenvolveram uma teorização crítica sobre a pedagogia e o currículo; Giroux (1987) elaborou críticas à visão empírica e às pedagogias tecnicistas, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixando de levar em conta o caráter histórico, social e político das ações humanas e, particularmente, no caso, do currículo, desenvolveu em seus trabalhos a possibilidade de resistência e oposição para a rebelião e a subversão.

Já Apple (1983) coloca o currículo no centro das teorias educacionais críticas, enfatizando as relações sociais de classe e a análise política centrada nas relações de poder. Relaciona o currículo com estruturas sociais e econômicas mais amplas. O autor recorre ao conceito de hegemonia, que favorece a visão do campo social como um campo de contestação, e de processo de produção cultural e social exercido no currículo.

O foco prioritário das análises educacionais críticas está no seu caráter sociopolítico, isto é da relação educação/ sociedade, o que torna fundamentais tais discussões, principalmente, pelo reconhecimento da instância escolar em considerar o currículo como projeto cultural.

No que diz respeito ao componente da tríade Ética /Educação/ Moral destaca-se o pensamento do filósofo Alasdair MacIntyre que se preocupa em pesquisar questões da moralidade na pós-modernidade e por seus pressupostos que sugerem possibilitar o ensino da Virtude para a plena realização da vida ética.

MacIntyre (2001) apóia-se na tradição aristotélica e adotou para isso, uma perspectiva neoaristotélica. A partir de sua fundamentação filosófica, abordam-se reflexões sobre os estudos da ética, aprofundando os conceitos de Desordem Moral e Emotivismo, Virtudes para a aprendizagem/ensino da Educação Moral.

É mister destacar que MacIntyre (2001) está atento às transformações do contexto social, isto é, uma conexão entre moralidade e a institucionalidade própria de cada sociedade, buscando uma comunicação racional, coerente e inteligível para a existência de um consenso quanto ao bem da pessoa humana e da comunidade.

O autor descreve que a Desordem Moral existente na sociedade está especialmente ligada a um estado de Emotivismo no plano da vida ética. A teoria do Emotivismo tem como ideia central a emoção e suas explicações, que estão na polaridade entre o prazer e o racionalismo. Argumenta ainda, que por meio das virtudes alcança-se a eudaimonia, que de maneira especial foi traduzida por felicidade, prosperidade e bem aventurança como um estado da pessoa e da espécie humana que se sente bem e faz o bem. A virtude, enquanto qualidade, se apresentam como proposta fundamental em contraponto a esse estado de desordem moral.

MacIntyre (2001) menciona que o Emotivismo é uma doutrina de juízos morais pessoais e que esses não passam de expressões de preferência, expressões de sentimento ou atitudes de prazer individual e de caráter valorativo.

Lins (2007) enfatiza que o Emotivismo se manifesta por sua natureza fortemente ligada às preferências pessoais e egoístas; encontra um terreno fértil nas mudanças ocorridas nas sociedades atuais, na perda de paradigmas, no crescimento da subjetividade, no hedonismo, na ausência de autoridade e na destruição da tradição.

Dos escritos deste filósofo destacam-se àqueles concernentes à Educação Moral voltada para a prática escolar, buscando encaminhamentos para a prática da Educação Física Escolar na contribuição da formação ética dos alunos. De acordo com Lins (2007) é notadamente pela educação das crianças e dos jovens, que se pode reverter o quadro trágico em que a Educação se encontra do ponto de vista da vida moral.

A Lei n° 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) norteia as propostas curriculares dos estados e municípios. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998),

com orientações para o pleno exercício da cidadania, criaram condições para que a Educação Física elaborasse questões sociais importantes, articuladas aos temas transversais na construção da cidadania de forma crítica.

No que diz respeito aos Parâmetros Curriculares Nacionais, a aprendizagem da Ética ocorre por meio da abordagem de quatro blocos: Justiça, Diálogo, Solidariedade e Respeito Mútuo. Há nos PCNs objetivos específicos que devem ser alcançados por parte do profissional de Educação, referentes aos blocos relativos à temática da Ética.

No que tange à Educação Física Escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam as categorias de conteúdos, abordando a perspectiva atitudinal, que se refere às normas, valores e atitudes. Os conteúdos atitudinais são colocados como prioritários na aprendizagem da prática da cultura corporal com a intenção de não reduzi-los à mera aprendizagem tecnicista e de forma alienada.

Os conteúdos atitudinais são relacionados aos princípios éticos, que refletem os comportamentos e o discurso do sujeito, isto é, as formas que as pessoas encontram para expressar seus valores e posicionarem-se nos diferentes contextos. As normas constituem as formas de expressar os valores, por meio de padrões e regras comportamentais compartilhadas coletivamente, orientando o que se deve, e o que não se deve fazer.

Nestes conteúdos, há os princípios da competição e da cooperação que são abordados nos ciclos de formação, que correspondem atualmente ao período do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. A competição tem como finalidade a “participação em atividades competitivas, respeitando as regras e não discriminando os colegas, suportando frustrações, evitando atitudes violentas” (BRASIL, 1998a e 1998b, p.74).

Observa-se nos PCNs uma contradição e um dualismo entre o enfoque competitivo e enfoque cooperativo, quando se descrevem que na prática da cultura corporal deve haver predisposição à cooperação e à solidariedade, predisposição ao diálogo e ao respeito a si e ao outro. E, contrariamente, evoca a valorização do desempenho esportivo e aceitação da disputa como um elemento da competição, mas desvinculada dos resultados.

Há forte identificação da Educação Física com a competição, principalmente, no imaginário social. Enfatiza a visão da esportivização (Correia, 2006) no contexto escolar, provocando incentivos à competição reforçada pelo sistema educacional, com o discurso de que a sociedade é competitiva. Na prática pedagógica da Educação Física no modelo competitivo, especificamente o esporte, acentua-se dúvidas e reflexões, favorecendo um longo período de sincretismo de posturas, teorias e tendências encontradas ainda no cotidiano escolar.

Denomina-se a competição como sendo um processo de associação e incorporação do esporte de rendimento com as manifestações corporais populares (Correia, 2006). Observa-se que há a tentativa de reproduzi-lo nos espaços públicos como ruas, praças e mais especificamente, no espaço escolar, no qual as ações se caracterizam pelo individualismo, pelo incentivo de formar adversários e de obter prazer e satisfação (NEIRA, 2006).

Professores/pesquisadores vêm criticando este modelo e construindo, há algum tempo, um amplo repertório teórico a partir de observações que possibilitam reflexões para a transformação da prática pedagógica do professor de Educação Física para além de uma visão reducionista do esporte.

Surgiram diversas tendências, entre elas a proposta dos jogos cooperativos com o objetivo de buscar a formação dos alunos com valores mais humanitários, de jogos com mais oportunidades, sem violações físicas e psicológicas.

Correia (2006) considera que, na Educação Física ou em qualquer disciplina escolar, deve-se respeitar os alunos e sua cultura de forma igualitária, sem sentimentos de superioridade e de autoritarismo. Os jogos cooperativos são jogos de compartilhar, geram pouca preocupação com o fracasso ou com o sucesso como fins em si mesmos.

Autores como Lovisolo (2001), Oliveira (2002) e Brotto (2002), entre outros argumentam que a competição não deve ser eliminada das aulas de Educação Física, mas sim que haja a ressignificação crítica do significado da competição. Afirmam que o problema da competição não é um problema que se reduz à forma como se joga, o que está presente é parte fundamental do sistema cultural dominante em nossa sociedade.

A competição, como estratégia na aprendizagem/ensino da Educação Física Escolar como uma única prática, reforça a ideia de uma sociedade de exclusão e de individualismo. Entretanto, é significativo compreender que os enfoques competitivos e cooperativos não se sobrepõem, mas se complementam e enriquecem as relações, desde que se considere a perspectiva cultural e a atenção às relações sociais justas, que incentivem a solidariedade com ações coerentes a esses valores.

Nos modelos curriculares dos anos 80 e 90, os professores de Educação Física Escolar passaram um bom tempo aprendendo a fazer, estudando os conceitos das ciências biopsicosociais e procurando fazer de suas aulas as mais dinâmicas. Entretanto, observa-se que no currículo pautado no modelo competitivo e no modelo cooperativo há conflitos, no que se refere aos valores e atitudes dos alunos. Diante desta afirmativa, cabe ao professor de Educação Física uma reflexão em relação à formação desejada pelo indivíduo.

Ressalta-se o conceito de pessoa humana apresentado por Jacques Maritain (1968) como aquela que se conhece e se afirma pela inteligência e pela vontade, isto é, a pessoa humana que na sua profundidade é mais um todo do que uma parte e mais independente.

A ação inerente às aulas de Educação Física tem provocado reflexões acerca do agir da pessoa humana no cotidiano da escola. Considera-se que um melhor ensino/aprendizagem da Ética, visando a Educação Moral no contexto escolar, será possível na articulação dos conteúdos relativos à Educação Moral e da Educação Física Escolar.

Observa-se que há uma urgência de análise deste tema no âmbito escolar, referente a uma Educação Moral, o que torna o tema da Ética de suma importância no currículo da escola no que diz respeito à prática pedagógica do professor de Educação Física.

Lins (2007) considera que Educação Moral é um processo de formação ampla e geral em que se explicitam ideias e comportamentos a partir de critérios com elementos de uma cultura. Portanto, o ensino/aprendizagem é pautado na prática de valores extraídos de princípios éticos.

Frente a uma perspectiva crítica, destaca-se a filosofia de Theodor Adorno (2010), no qual a educação deve perseguir uma formação para a autonomia e para emancipação do sujeito e o ideal de formação do sujeito é se tornar autorreflexivo. Nesse sentido, em uma formação para emancipação é fundamental o processo autorreflexivo. Para este autor, emancipação é romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico, receituário para eficiência; orientando para o aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o não idêntico, o diferenciado. O autor afirma que a emancipação tem ficado no plano secundário, e o privilégio na formação do sujeito está na dimensão da adaptação.

Em cada situação em que a consciência é mutilada, isto se reflete sobre o corpo e a esfera corporal de uma forma não livre e que é propícia à violência. Basta prestar atenção a um certo tipo de pessoa inculta como até mesmo a sua linguagem – principalmente quando algo é criticado ou exigido – se torna ameaçadora, como se os gestos da fala fossem de uma violência corporal quase incontrolada. (ADORNO, 2010, p.127).

Aproximando a Educação Física Escolar da teoria do campo cultural, que remete à teoria crítica, entende-se que o processo educacional é mediado pela cultura, que carrega a marca da história, sendo, portanto, um processo histórico cultural.

Considerando as perspectivas apontadas pela tríade Educação Física Escolar, Currículo e Ética/Educação Moral, as seguintes questões nortearam a dissertação:

- 1- O professor de Educação Física tem conhecimento dos pressupostos ético-axiológicos que lhe permitam trabalhar a Ética como tema transversal?

- 2- Em que Modelo Pedagógico, Competitivo ou Cooperativo, nas aulas de Educação Física se aprendem as virtudes?
- 3- É possível a aprendizagem das virtudes no Modelo Competitivo?
- 4- Na formação ética/moral dos alunos há aprendizagem das virtudes somente no modelo pedagógico cooperativo?

Para a operacionalização da pesquisa, o problema se fundamenta em como se desenvolve o processo da aprendizagem/ensino da Ética, das Virtudes nos Modelos Pedagógico Competitivo e Cooperativo na aula de Educação Física Escolar.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

A pesquisa realizada teve como objetivo geral investigar como se desenvolve o ensino/aprendizagem das Virtudes na prática pedagógica do professor de Educação Física que concebe, em suas aulas, o Modelo Pedagógico Competitivo e Cooperativo, e analisar os resultados desse modelo no desenvolvimento moral dos alunos.

1.1.2 Objetivos específicos

- a) Identificar a abordagem do ensino/ aprendizagem da Ética por meio da Educação Moral no currículo da Educação Física Escolar;
- b) Analisar como se desenvolve o ensino/aprendizagem da Ética por meio da Educação Moral, especificamente as virtudes da justiça, coragem, amizade e perseverança nos modelos pedagógicos competitivo e cooperativo;
- c) Analisar a prática pedagógica do professor de Educação Física no cotidiano escolar em uma turma do 9º ano, face aos dilemas morais, na perspectiva da discussão contemporânea do currículo.

1.3. JUSTIFICATIVA

O interesse em realizar a referida pesquisa advém da prática em ministrar aulas de Educação Física e acompanhar a formação os professores das escolas públicas da Rede

Municipal do Rio de Janeiro. O que se tem revelado é que há um hiato, no que diz respeito ao ensino da Ética/Moral nos currículos da Educação Física Escolar.

Negligenciar a dimensão Ética/Moral da apropriação do saber da cultura corporal seria fracassar na formação integral do aluno no Ensino Fundamental. A aprendizagem da Ética/Moral nas aulas de Educação Física não se limita às simples vivências ou cumprimento de regras no momento do jogo, mas que as transcenda e que tenha o sentido de construção da cidadania, identidade e constituição da pessoa humana.

Lins (2007) argumenta que é fundamental que se observe esta ausência, de “suportes morais”, para que se possa refletir sobre a construção da Moral no contexto escolar. Impulsionar investigações sobre a questão, não só da Moral em si mesma, mas também da prática da Educação Moral, da formação da consciência dos educadores de que existe uma crise de moral, de que há falhas nos procedimentos educacionais em questão, além de buscar os encaminhamentos para novas práticas docentes na formação ética de seus alunos, o que é de primordial relevância.

Conforme Shimizu, Cordeiro e Menin (2006), depois de um longo período sem a devida atenção à Educação Moral, estudiosos voltam a levantar a necessidade de se educar moralmente, eixo de preocupação e discussão nos mais variados campos, especialmente, no campo educacional. Estes autores dizem ainda que devido à instabilidade social, pelo aumento de violência e indisciplina, há uma crise de valores morais que atinge a escola tanto em seus objetivos e procedimentos pedagógicos como nas relações entre as pessoas.

De acordo com essas afirmativas e nos aproximando do problema proposto, consultamos o banco de teses da CAPES, a Biblioteca Eletrônica Scielo e o site da ANPED, em novembro de 2010, utilizando como critério as palavras chaves: Educação, Educação Física, Currículo e Ética, combinando as palavras chaves com os boleanos and e considerando o período de 2005 até 2009.

No Banco de Teses da CAPES, o portal que disponibiliza os resumos das dissertações e teses, há campos de procura “Autor”, “Assunto”, “Instituição”, “Nível” (profissionalizante, mestrado e doutorado) e “Ano Base”. Utilizamos como filtro o campo - “Assunto” e os resultados podem ser observados nos quadros apresentados abaixo:

PALAVRAS-CHAVES	Ano				
	2005	2006	2007	2008	2009
Educação física and currículo and ética	0	0	0	1	0
Educação física and ética	0	1	1	1R	0
Currículo and ética	0	0	0	1R	0
Educação física and educação and ética	1	1R	1R	1	0
Educação and currículo and ética	0	0	0	1R	0

Quadro 1 CAPES/NÍVEL: Mestrado 1

Legenda: R= recorrente

Pode-se observar um número não muito expressivo de resumos encontrados. Ao serem lançadas as palavras-chaves Educação Física, Educação e Ética, no ano de 2005, constata-se que o conceito de Ética foi elaborado a partir da Teologia, o ensino religioso e a escola pública. A Produção apresentou discussão sobre Ética e Moral, mas não com potencial de apoio para a pesquisa.

Em 2006, a produção encontrada foi referente à área de Direito Virtual, instituições financeiras e fraudes eletrônicas. Já em 2007, a produção encontrada teve um viés educacional. Entretanto, a abordagem da Ética se deu a partir de políticas de inclusão e alunos com necessidades especiais que não serão contempladas neste estudo com tanta ênfase.

Em 2008, encontramos duas produções ligadas à área médica, humanidades médicas e bioética, não havendo representações referentes à Educação, Educação Física, Currículo e Ética.

PALAVRAS-CHAVES	Ano				
	2005	2006	2007	2008	2009
Educação física and currículo and valores	0	0	0	1R	0
Educação física and valores	0	1	1R	1R	0
Currículo and valores	1R	0	0	1R	0
Educação física and educação and valores	0	1R	1R	1R	
Educação and currículo and valores	1R	0	0	1R	0

Quadro 2 CAPES/NÍVEL: Mestrado 2

Legenda: R= recorrente

Incluindo-se a palavra-chave Valores os resultados são mais recorrentes e ainda estão atrelados ao conhecimento da área de Medicina. Apenas no ano de 2006 se encontra uma produção referente às palavras-chave Educação Física e Valores, porém, interligados à área de saúde coletiva, havendo um distanciamento da temática que será tratada e discutida.

PALAVRAS-CHAVES	Ano				
	2005	2006	2007	2008	2009
Educação física and currículo and ética	0	0	0	0	0
Educação física and ética	0	0	0	0	0
Currículo and ética	1R	0	0	1	0
Educação física and educação and ética	0	0	0	0	0
Educação and currículo and ética	1R	0	0	1	0

Quadro 3- CAPES/NÍVEL: Doutorado 3

Quanto às teses a produção relativa ao ano de 2005, continua sendo da área de Medicina e foi encontrada, quando lançadas as palavras-chaves Currículo *and* Ética, a abordagem de doenças e parasitas, o que não contempla a temática.

Em 2008, nos deparamos com duas produções: uma na área de conhecimento da informação e bibliotecária, e outra, na área de Educação e Matemática na linha de pesquisa Filosofia e Educação. Essa produção apresentou preocupação com o campo da Ética, mas seu referencial teórico se distancia do que será abordado nessa pesquisa.

PALAVRAS-CHAVES	Ano				
	2005	2006	2007	2008	2009
Educação física and currículo and valores	0	0	0	0	0
Educação física and valores	2	0	2	0	0
Currículo and valores	0	0	0	1R	0
Educação física and educação and valores	2R	0	1R	0	0
Educação and currículo and valores	0	0	0	0	0

Quadro 4 CAPES/NÍVEL: Doutorado 4

Legenda: R= recorrente

Neste quadro, com a inserção da palavra-chave Valores, mais precisamente no campo “assunto” da Educação Física *and* valores de 2005 e 2006 consecutivamente foram encontradas produções na área de conhecimento da Enfermagem e Nutrição.

Pesquisando na base de dados ANPED as palavras-chaves: Educação Física *and* Educação *and* Currículo and Ética encontramos 118 artigos e quando utilizamos as palavras-chave: Currículo *and* Ética foram encontrados 42 artigos não recorrentes, desses foram utilizados 02 artigos referente a temática da dissertação.

Na base de dados, Scielo, não foi encontrado nenhum artigo quanto à combinação das palavras-chaves: Currículo *and* Valores, Currículo *and* Ética, Educação Física *and* Valores.

Entretanto, quando se articula as palavras-chaves Educação *and* Ética foram encontrados 14 artigos e Educação *and* Valores 06 artigos.

Acredita-se que, a partir dos dados acima, haja confirmação da necessidade de realização de mais pesquisas no que diz respeito à Educação Física Escolar, à apropriação do campo do Currículo e da Ética/Moral na atualidade, vinculada ao desenvolvimento moral numa perspectiva crítica da Educação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. CURRÍCULO

2.1.1. Considerações sobre currículo

Desde os anos 1980 até os dias atuais, ampliou-se consideravelmente a produção teórica em torno da temática do currículo no Brasil. O pensamento curricular no Brasil é alimentado pelas produções de autores como Lopes e Macedo (2006), Moreira (1994; 2005) e Silva (1993; 2011), dentre outros que muito contribuíram para esse campo do conhecimento.

No que diz respeito ao atual pensamento curricular, Lopes e Macedo (2005) destacam que, em função das variadas alterações que as propostas curriculares oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-1998), buscam trazer às escolas, há uma multiplicidade de referências no campo do currículo, tornando difícil a sua delimitação.

Corroboramos com a pedagogia crítica, em seu interesse emancipatório, identificando a relação entre o conhecimento escolar e a estrutura de poder, articulando a prática da Educação Física Escolar ao Tema Transversal Ética, por considerar um processo ainda distante no cotidiano escolar, especialmente nas aulas de Educação Física, que retomaremos adiante.

O ponto de partida para a abordagem curricular nesta pesquisa são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,1997), referentes à modalidade Tema Transversais, por encontrar orientações para o ensino da Ética no âmbito escolar.

A ética é um dos temas mais trabalhados do pensamento filosófico contemporâneo, mas é também um tema que escapa aos debates acadêmicos, que invade o cotidiano de cada um, que faz parte do vocabulário conhecido por quase todos. (BRASIL, 1998, p.25)

Destaca-se que muitas são as críticas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em particular ao seu caráter homogeneizante relacionado aos conhecimentos escolares, além das controvérsias quanto à sua construção, organização e por estarem desvinculados do contexto local, pois como diretriz curricular nacional, sua intenção foi unificar os conhecimentos de cada área.

Na prática pedagógica do Tema Transversal poderá haver vantagens e desvantagens. Faz-se necessário realizar estudos, sem preconceitos, acompanhando as diferentes

experiências nas escolas das várias regiões brasileiras, para chegar-se a uma posição. O que se tem como fato no momento é que este documento constitui a lei magna da educação brasileira (LINS, 2004).

No que tange ao currículo transversal, “a matriz de organização do conhecimento não é disciplinar” (LOPES; MACEDO, 2002). Nesse sentido, a transdisciplinaridade prepondera, oportuniza diferentes campos do saber em uma unicidade. A transversalidade como currículo (BRASIL, 1998) tem a intenção de integração aos saberes escolares (áreas convencionais), de maneira que perpassem por todos os saberes, relacionando-os às questões da atualidade. Atuam também, como orientadores do convívio escolar, de forma contínua e sistemática, possibilitando a construção de significado contextualizado à realidade dos alunos.

No entanto, Lopes e Macedo (2002) mencionam que mesmo em currículos transversais há organização de disciplinas, por meio do poder dos processos de administração curricular, com a finalidade de controle do professor e/ou controle das atividades dos alunos.

Portanto, as disciplinas, integradas ou não se inserem na mesma lógica de organização curricular, caracterizando-se por dimensões como: ocupar um determinado horário, inserir-se na estrutura curricular, participar de processos de avaliação independente de conceitos ou notas, orientar a elaboração de materiais didáticos, constituindo-se por grupos sociais que se organizam em torno de projetos curriculares, assim como, um professor exclusivo com perfil para ministrar seus conteúdos. (LOPES, 2000)

Argumenta-se que o caráter arbitrário das relações de poder e de controle desaparece sendo ocultados por princípios de classificação e de enquadramento, construindo identidades que parecem reais e integrais, gerando a estabilidade do currículo disciplinar, por ser a estrutura disciplinar um mecanismo simbólico de manutenção das relações de controle e poder na escola (BERNSTEIN, 1998 apud LOPES, 2000).

Por isso as atividades integradas tendem a ser incorporadas à organização curricular disciplinar. Ou seja, a solução dos supostos problemas administrativos acaba sendo a incorporação das atividades integradas à organização curricular disciplinar. (LOPES, 2000, p.162).

Aponta-se que o currículo transversal possibilita a compreensão de questões mais amplas e significativas no cotidiano escolar, contemplando a organização disciplinar para além da disciplinarização. As disciplinas temáticas são desenvolvidas com base em demandas sociais das mais diversas. Nesse sentido, Lopes (2000) salienta a importância de estar atento a qualquer distanciamento do tema transversal dos interesses, que podem não ser necessariamente de uma educação emancipatória.

Alves e Garcia (2004) discordam do caráter de determinação, pelo qual os temas transversais aparecem nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas defendem que o trabalho com tema transversal rompe com a visão disciplinar. As autoras destacam a urgência das questões apresentadas nos PCN (1998), entretanto alegam que se investigue como as situações se apresentam localmente. É preciso enfrentar os problemas por meio da discussão das questões apresentadas em um movimento transversal. O movimento transversal tem como princípio a transversalidade no currículo, no qual “o conhecimento não se cria nos campos de saber previamente delimitados, mas segundo lógica de redes.” (MACEDO et al., 2004)

De acordo com Alves (2004), nos conhecimentos de rede, é preciso admitir que exista o uso contínuo de novas tecnologias e novos conhecimentos, isto é, abrir espaço e tempo à compreensão das relações entre conhecimento real e o conhecimento concreto.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o tratamento transversal do tema Ética tem o propósito de resgatar a importância das experiências efetivamente vividas no ambiente escolar. Consideram-se três razões práticas na proposta da transversalidade Ética: a) Evitar a repetição do erro da disciplina de Moral e Cívica, em que o pressuposto da formação moral correspondia a uma especialidade que deveria ser isolada no currículo em aulas específicas, com um caráter negativo de doutrinação; b) A problemática moral está presente em todas as experiências humanas que ocorrem tanto durante o convívio na escola como na articulação das diversas áreas entre si; c) Deve-se evitar que o aluno seja conduzido à divisão da moral num duplo sistema de valores (bem e mal).

Diante das descrições, ressaltamos Silvio Gallo no que se refere aos PCN (1998) para o Ensino Fundamental quando diz: “A maior novidade está naquilo que denominam de temas transversais: assuntos de interesse social (como ética, meio ambiente, sexualidade dentre outros) que devem “atravessar” o conteúdo de todas as disciplinas.” (GALLO, 2004, p. 36).

Entretanto, Gallo (2004) faz ressalvas no que diz respeito a esta novidade, destacando que ainda é uma tentativa de colocar em prática a ideia de transdisciplinaridade, já que as disciplinas são mantidas como estruturação básica do plano curricular da escola. Diante da barreira disciplinar “O acesso transversal significaria o fim da compartimentalização, pois as gavetas seriam abertas, reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento; trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas.” (GALLO, 2004, p. 34).

Considera-se que nas instituições escolares haja uma complexidade em termos de conhecimentos e práticas que se integram e interagem no seu cotidiano, do qual as disciplinas formais fazem parte e, de certa forma, são parte integrante desse conjunto de conhecimentos.

Nesse sentido, destaca-se Macedo (2000):

Que mais do que romper com a disciplinarização, o que nos parece empreitada impossível, torna-se imperativo romper com o entendimento de que o conhecimento disciplinarizado é o único conhecimento socialmente válido e aquele que deve ser priorizado pela escolarização. Isso significa romper com os cânones do positivismo, frequentemente associado à disciplinaridade. (MACEDO, 2000, p.187)

Na busca de uma análise crítica que visa romper com os dogmas do positivismo, ou seja, com a ideia de que o conhecimento científico é a única forma verdadeira de embasar rigorosamente as experiências. Considerou-se no pensamento curricular a teoria crítica e a constituição do conhecimento escolar com a intenção de construir novos espaços, aproximar a prática da Educação Física Escolar dessa teorização.

A partir do isolamento das disciplinas presentes no modelo curricular tecnicista visando os Temas Transversais, destaca-se nesse caminho da teoria crítica o currículo oculto. Por que o destaque ao currículo oculto? Por ocultar os processos sociais no cotidiano escolar, ou seja, das disposições que se adquire na escola pela experiência, impregnação, inculcação, bem como a possibilidade de transparência por meio dos temas transversais, de certa visibilidade. Entretanto ressaltamos que torná-lo consciente e instrumento analítico ainda é uma busca no âmbito escolar.

Silva (2011) comenta que o currículo oculto se constituía de força na teorização crítica do currículo, mas o seu enfraquecimento está ligado aos valores do capitalismo e à afirmação da subjetividade na contemporaneidade. Entretanto, o autor sinaliza que o currículo oculto continua sendo importante como instrumento analítico que atravessa a opacidade do cotidiano na sala de aula, tornando-se transparente, mesmo com a evidência do pós-estruturalismo, dando maior ênfase à “visibilidade” do texto e do discurso do que à “invisibilidade” das relações sociais.

Sinaliza-se que as aprendizagens no currículo oculto

são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas. (SILVA, 2011, p.79).

Para revelar o currículo oculto buscou-se ressaltar a dimensão do conflito analisada por Michael Apple (1982), entendendo que o conflito é intrínseco à sociedade e ao espaço escolar. O autor enfatiza que as afirmações hegemônicas ignoram a forma de funcionamento do poder na vida cultural e social, levando a uma aceitação que se naturaliza, refletindo uma visão positivista no interior da escola.

Deste modo, a visão positivista ligada à concepção tradicional de currículo e de escola é questionada de forma a conceber o conhecimento quanto à sua ocultação, nesse sentido salientamos a importância de valorizar o trabalho reflexivo sobre as práticas.

Apple (1982), em sua tradicional obra *Ideologia e Currículo*, traz para os estudos sociais uma discussão ampla sobre o conflito na sociedade. Enfatiza que a sociedade é mantida, em grande parte, em seus aspectos positivos e negativos, por regras implícitas do senso comum. “A realidade da sociedade é o conflito e o fluxo, não um sistema funcional fechado.” (APPLE, 1982, p. 140). Na realidade social se subentende e se aceita a “cooperação feliz” como normal, ou até mesmo como uma melhor maneira de viver.

Deve-se deixar claro: a verdade da declaração de que a sociedade é um sistema cooperativo (se ao menos todos cooperassem) não pode ser determinada empiricamente. É essencialmente uma orientação de valor que ajuda a determinar as questões que fazemos ou as experiências educacionais que projetamos para os alunos. (APPLE, 1982, p. 136)

As perspectivas encontradas na sociedade, segundo Apple (1982), tratam as dimensões sociais conectadas a um sistema funcional, contribuindo para a manutenção contínua da escola com forte tendência para a conformidade e negação do conflito. Desse modo, consideramos que a importância do conflito reside tanto em criar quanto legitimar uma experiência consciente das diferenças, por meio de grupos que se definem pelo confronto com outros grupos, ampliando a participação nas atividades do grupo e se tornando mais conscientes dos laços que os unem.

Essas experiências educacionais não explicitadas no currículo formal permanecem importantes na ação para a compreensão e análise da função do currículo na produção e construção das personalidades, das identidades e diferenças no cotidiano escolar. Dessa forma, desnaturalizar o currículo oculto, ainda passa a ser uma atividade política, estabelecendo objetivos e arranjos curriculares alternativos.

Assim, o Tema Transversal Ética com base na tradição crítica possibilita, de certa forma, os arranjos curriculares alternativos, em um movimento de problematização e questionamento, no qual se sugerem “novas questões e temas que vêm se incorporar àqueles que, desde o seu início, estiverem no centro de sua preocupação.” (MOREIRA, 2005, p.35).

As formas de organização do conhecimento escolar no currículo têm importância quando questões relativas ao como são significativas, mas que só há sentido no momento que se considera sua relação com questões que perguntem o por quê. Para Moreira (2005) o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social.

Nesse sentido, os autores Giroux e Simon (1988) salientam as mediações, ações na escola e no currículo que permitem trabalhar criticamente os desígnios do poder e do controle. Os autores destacam a importância de se correr riscos contra as relações de poder vigentes a partir de uma cultura moral que valoriza a vida diante de um mundo que ainda não está em ordem para ampliar as possibilidades das condições de vida.

Diante da corroboração da teoria crítica, ressalta-se a crise da referida teoria, descrita por Moreira (2005), explicitando os avanços teóricos que pouco afetaram a prática dos professores e as discussões realizadas que dificilmente chegaram à escola, deixando de contribuir para a sua renovação. Elegendo o pensamento crítico como objeto de análise da enunciada crise, o autor evidencia que houve contribuições e impasses, porém indica novas perspectivas e redimensionamentos. Este caracteriza a crise como decorrente da perda de poder explicativo da dimensão conceitual e/ou visão de mundo da teoria, vivenciadas intersubjetiva e historicamente pelas pessoas.

No que diz respeito a esse momento de transição, Apple (apud MOREIRA, 2005, p.14) diz:

Campos, pessoas, ideias, problemas, teorias e métodos se modificam de modo não linear, em velocidades que variam e são avaliadas distintamente conforme as circunstâncias e os agentes sociais envolvidos no processo. Em meio a essas mudanças, rupturas ocorrem, tradições se deslocam e se reagrupam em novas problemáticas.

Nesse sentido, mencionam-se as etapas de crise da teorização crítica, destacando, porém, que as fronteiras existentes não são nem poderiam ser claramente demarcadas, no entanto, em função de novas críticas e novas influências a teoria crítica se delineia com a colaboração do pós-estruturalismo e dos estudos culturais, entre outros. (PINAR et al., 1995 apud MOREIRA, 2005).

Recorreu-se a Giroux (1993), uma vez que este apresenta o diálogo no sentido de preservar o compromisso com a teoria crítica, alerta para os riscos envolvidos na supervalorização de narrativas parciais e locais, no excesso de preocupação com o discurso, além da descrença em uma consciência unitária centrada. Entretanto “a teoria crítica do currículo tem se beneficiado da inclusão de novos aportes, o que sugere que o diálogo entre os “neos” e “pós”, apesar das dificuldades que levanta, pode também ser proveitoso” (MOREIRA, 2005, p.27).

Sustenta-se na teorização crítica da modernidade o compromisso com a emancipação, o diálogo com temas das correntes pós-modernas, na qual as dimensões críticas das duas tradições se reforcem mutuamente, por meio da promoção de interações. (MOREIRA, 2005).

Enfocou-se o compromisso com a emancipação social colocado por Santos (2007, p.18)

Nós, ao contrário, pensamos que é preciso continuar com a ideia de emancipação social; no entanto, o problema é que não podemos continuar pensando-a em termos modernos, pois os instrumentos que regularam a discrepância entre reforma e revolução, entre experiências e expectativas, entre regulação e emancipação, essas formas modernas, estão hoje em crise. Entretanto, não está em crise a ideia de que necessitamos de uma sociedade melhor, de que necessitamos de uma sociedade mais justa. As promessas da modernidade - a liberdade, a igualdade e a solidariedade - continuam sendo uma aspiração para a população mundial.

Assim, mesmo sabendo que ainda no contexto escolar se encontram problemas modernos, permanece o compromisso com a emancipação, característico da teorização crítica da modernidade. “E isso dá ao nosso tempo o caráter de transição: temos de fazer um esforço muito insistente pela reinvenção da emancipação social.” (SANTOS, 2007, p.19).

Destaca-se o pensamento de Antonio Flávio Moreira quando aponta as correntes pós-modernas, que, as quais sem maior rejeição ao pensamento moderno, permitem o entrelaçamento de diferentes temas e categorias, repensando, especificamente o conceito de cultura, relacionando-a a ação emancipatória. Portanto, tornam-se significativo reconhecer a contribuição das vertentes teóricas críticas e buscar diálogo com vertentes teóricas que têm pensado o conceito de cultura.

Teorizar sobre a prática escolar da Educação Física relacionando-a ao Tema Transversal Ética em uma abordagem contextualizada, ainda em períodos de crise, consiste na superação das dicotomias teoria e prática, competição e cooperação, mesmo partindo-se do currículo formal; para isso é preciso conhecer e buscar outros conhecimentos no sentido da emancipação individual e coletiva.

Abordaram-se algumas ideias que concernem ao nosso pensamento da teorização curricular de acordo com Moreira (2005): a primeira se refere à preocupação de como a prática precisa se intensificar em defesa da centralidade da prática nos estudos que pretendem contribuir para a superação da crise da teoria crítica do currículo e da importância de se retomar o diálogo com as instituições escolares; a segunda diz respeito a iniciar um caminho sugerido pelo autor de uma constante interlocução com as instituições educacionais, em busca de novas teorias, novas práticas, novos avanços, novos impasses; a terceira se relaciona à defesa de intenso diálogo no campo do currículo, que favorece as interações entre os que estudam o currículo associados à teoria crítica e professores/pesquisadores de diferentes tendências curriculares.

Há que se discutir com mais frequência, se de fato deseja-se construir teorias e práticas curriculares mais adequadas à realidade brasileira. [...] Essa discussão pode alimentar

nossas reflexões sobre as especificidades de nossas escolas. A teorização deve avançar em torno de problemas e projetos referentes à prática curricular. (MOREIRA, 2005, p. 32)

Recorre-se nesse momento, a Giroux (2005) quando este salienta que a teoria não é um mero armazém de insights extraídos dos livros dos “grandes teóricos”, ela deve ser feita, tornar-se uma forma de produção cultural. A pedagogia crítica é executada de forma estratégica, prática, e não científica, mas, em função de indagações. Assim, o êxito do trabalho pedagógico, como prática, se encontra na possibilidade de articular diferentes formas de produção cultural.

Ressalta-se que a cultura corporal representa o currículo, que se evidencia nessa pesquisa, na Educação Física no âmbito escolar, e tendo como referência conceitual os estudos de Neira e Nunes (2008, p.38) que esclarecem:

À cultura corporal são atribuídas diferentes manifestações do esporte, do jogo, da ginástica, da dança e da luta e, para cada uma delas, cada grupo social constituirá uma determinada identidade, atribuindo-lhe sentido e significados diferentes àquela cultura que as produziu e reproduziu. [...] Trata-se de manifestações que agrupam gestualidades específicas, que expressam e representam uma cultura, possui intenção comunicativa de ideias, sentimentos, formas de ser, estar e são intrínsecas, portanto, à construção cultural de um povo. Nessa visão, o currículo da Educação Física deverá debater, analisar, discutir, estudar, enfim, tematizar as manifestações da cultura corporal sem qualquer espécie de discriminação.

Destaca-se que o currículo da Educação Física no cotidiano escolar, por meio de observações da práxis, permanece hegemônico, no qual as aulas são produzidas e padronizadas em gestos/movimentos, atitudes e valores, como parecem, na maioria das vezes, sem contextualização e inquestionáveis. Pensar em como se organizam os conhecimentos e experiências nessas aulas, envolve ter uma visão do currículo além das prescrições, superando ações espontaneístas e contraditórias.

2.1.2 Currículo e Cultura: Questões Contemporâneas

É pertinente ressaltar um pequeno recorte da história, o que se refere à transformação mundial e seus reflexos, particularmente no mundo ocidental, quanto ao currículo. Costa (2005) esclarece que há uma intensificação com as preocupações a cerca de questões culturais, por entre tantos outros motivos, destaca-se o período pós Segunda Guerra Mundial.

As mudanças decorrentes desse fato histórico, conforme a autora salienta, não decorreram apenas das novas conquistas tecnológicas, mas também dos emergentes arranjos

políticos, econômicos, sociais e culturais que se configuram nestes períodos de confrontos. Estudiosos e críticos dizem que o mundo nunca mais seria o mesmo após o holocausto e as bombas atômicas jogadas sobre Hiroshima e Nagasaki, situações dramáticas por sua violência e pela demonstração da intolerância humana.

Dessa maneira, contou-se com muitas teorias formuladas em busca do conceito de cultura que compreendesse a natureza humana, decorrente de uma expansão cultural atual sem precedentes na história. Segundo Hall (2003), a cultura assumiu uma função primordial na história quanto à estrutura e organização das sociedades, em função de novas tecnologias, tendo como consequência a revolução das informações, trazendo maior produção, circulação e trocas culturais.

A cultura nos currículos oficiais tem uma relação direta com um determinado conhecimento que fora historicamente construído e legitimado por um grupo, o que se observa nos PCNs (1998). Para Moreira (2005), enfatizar a cultura somente nessa perspectiva não permite espaço para entender sua dinamicidade na contemporaneidade.

Entende-se que cultura na contemporaneidade é um eixo central no processo educativo, isto é, na teoria curricular cada vez mais esses universos culturais se entrelaçam, garantindo a centralidade da cultura nas práticas pedagógicas propiciando confrontos e desafios (Hall, 1997).

Na perspectiva crítica, o currículo passa a ser visto como uma construção, um movimento de constante questionamento e envolvido amplamente com o processo cultural. A cultura é ativa e dinâmica em seus valores e os conhecimentos se integram a um processo de produção, criação de sentidos e de significações. Dessa forma,

a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. (MOREIRA, 2005, p.27).

Assim, a dimensão cultural é um fator fundamental no estudo do currículo no tempo e espaço entre a perspectiva crítica e a perspectiva pós-crítica. As determinações sociais e históricas tornam o currículo um artefato social e um campo de contestação cultural, isto é um campo onde a luta pela hegemonia ocorre pela disputa dos sentidos, ou melhor, pela fixação dos sentidos atribuídos às diferentes práticas sociais.

Pode-se dizer que a pedagogia crítica apontou que é preciso descrever, discutir e problematizar as práticas e os conhecimentos para a construção do currículo. Em continuidade

a esse debate que posiciona o currículo e os estudos culturais, observa-se a constituição um campo de possibilidade analítica, alertando para a complexidade das relações sociais nos variados níveis da existência social.

No que diz respeito à abordagem cultural, entende-se como um processo dinâmico que produz comportamentos, significados e constituem nossa existência. Dessa forma, Hall (2003) evidencia que as práticas sociais têm dimensão cultural, isto é, dependem e têm relação com significado, como um conjunto de práticas que produzem efeitos nos indivíduos.

Para o referido autor, o conceito de cultura continua complexo, “a teoria da cultura é definida como o estudo das relações entre elementos em um modo de vida global.” (HALL 2003, p. 136)

Stuart Hall salienta dois passos necessários para a formulação do conceito de cultura: o primeiro é um movimento em direção a uma definição antropológica de cultura, como modo de vida, constituindo-se em prática cultural; o segundo questiona o sentido antropológico e sua universalidade, por buscar uma definição histórica das práticas culturais, por meio de conceitos como: resistência, luta, dominação, entre outros.

A cultura não é uma prática; nem apenas uma soma descritiva dos costumes e “culturas populares [folkways]” das sociedades, como ela tende a se tornar em certos tipos de antropologia. Esta perpassa por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas. Desse modo, a questão do que e como ela é estudada se resolve por si mesma. A cultura é esse padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesma – “dentro de identidades e correspondências inesperadas”, assim como em “descontinuidades de tipos inesperadas” – dentro ou subjacentes a todas as demais práticas sociais. A análise da cultura é, portanto, “a tentativa de descobrir a natureza da organização que forma o complexo desse relacionamento”. (HALL, 2003, p. 136)

Assim, no entendimento da interface currículo e cultura têm-se as contribuições dos Estudos Culturais que se mostraram fecundas; tendo como principal tendência o conceito de hibridismo proposto por Canclini (2007), marcando o campo do currículo no Brasil. (LOPES; MACEDO, 2005) como será explicado.

Os trabalhos de Garcia Canclini (2007) são contemporâneos; o autor elabora uma definição de cultura operacional e compartilhada por outros autores que pertencem a diferentes áreas de conhecimento das Ciências Sociais. Dessa maneira, define-se cultura como: “o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social.” (CANCLINI, 2007, p. 41). Conceituar cultura desse modo é dizer

que Cultura não é apenas um conjunto de obras de arte, de livros e de outros materiais carregados de signos e símbolos.

Para Canclini (2007), a Cultura não se apresenta sempre da mesma maneira. Nesse sentido, há necessidade de se adquirir estudos sobre as formas de apropriação de bens e mensagens nas sociedades contemporâneas. Nessa concepção o objeto cultural se transforma, isto é, a mudança se apropria do significado de um sistema cultural para outro, ocorrendo o mesmo nos relacionamentos, inserindo-se novas relações sociais, o que implica aprender a ser intercultural, em que os diferentes são o que são em relações de negociação e conflito.

No que se refere aos estudos culturais, de acordo com Canclini (2007)

Com frequência, a transversalidade desta não-disciplina que são os estudos culturais foi chave para renovar a exploração da cultura: ler um texto literário com instrumentos sociológicos, estudar artesanato ou música folclórica como processos comunicacionais, perguntar com que recursos estilísticos um cientista social constrói sua argumentação. Neste sentido, a abertura à alteridade é constitutiva dos estudos culturais. (2007, p. 153)

Dessa forma, se abrem pistas para pensar a ideia de culturas híbridas com análises históricas, diante das intensas mudanças socioculturais, nas quais se ressaltam o cruzamento sociocultural, entre as tradições cultas e populares. A palavra hibridação aparece dúctil para nomear não somente as combinações de elementos étnicos ou religiosos, mas também as de produtos de tecnologias avançadas e processos sociais modernos e pós-modernos. O hibridismo se caracteriza por uma fonte criativa que produz novas formas de cultura e a contestação de identidades do passado. (HALL, 2005)

Assim, temos a noção de que o currículo é considerado de alguma forma híbrido, quando envolve uma produção cultural, destinando-se a um determinado contexto de ensino, no qual “as culturas negociam com-a-diferença” (MACEDO, 2006).

Nessa perspectiva, o currículo não é visto como produto, mas como um processo, no qual este é produzido e recontextualizado.

Esse conceito tem se evidenciado como produtivo para o entendimento das reinterpretções que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional. São orientações curriculares nacionais que são modificadas pela mediação de esferas governamentais intermediárias e das escolas; são políticas dirigidas pelo poder central de um país que influenciam políticas de outros países; são ainda os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino que se modificam nos contextos disciplinares (Ball, 1992, 1994, 1998, 2001; Bonal & Rambla, 1999; Evans & Penney, 1995; Jones & Moore, 1993; Muller, 1998; Neves e Morais, 2001; Whitty et al, 1994a e 1994b). No processo de recontextualização, Bernstein (1996, 1998) interpreta que os textos, assinados ou não pela esfera oficial, são fragmentados ao circularem no corpo social da educação, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los. (LOPES, 2005, p. 53)

A questão cultural emerge com força atualmente no campo do currículo, como um lugar de enunciação. Macedo (2006) propõe que o currículo seja pensado como arena de produção cultural, para além das distinções entre produção e implementação, entre formal e vivido. Os currículos são pensados como espaços-tempos de fronteira, em que a ação de negociar não é um processo simples, porém, se explicita na fluidez das fronteiras, de interação entre as culturas onde não há significados puros. Pensar na noção de fronteira é pensar nos sujeitos, de como eles mesmos são híbridos em seus pertencimentos culturais, na qual a interação produz novos híbridos que não podem ser entendidos como um simples somatório de culturas de pertencimentos (MACEDO, 2006).

Retomamos a significação, no que tange à teoria do currículo, considerando um processo social para a escolarização, uma vez que nos alerta para a necessidade de conceber os campos curriculares como território de disputa, como arenas sociais em que estão em jogo as próprias identidades. (COSTA, 2005)

A partir disso, os Estudos Culturais intervêm em favor da construção de significados em uma sociedade marcada pela proliferação dos meios de comunicação de massa, afirmando a importância de rever a função social da escola e do currículo como uma construção social onde o conhecimento reside como um objeto cultural.

2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

2.21 Educação Física Escolar e Currículo

Apresenta-se a componente curricular Educação Física no âmbito escolar em um breve histórico, contemplando o campo educacional e suas influências sobre o currículo da Educação Física. Cabe ressaltar que a estrutura curricular dá corpo a uma organização particular do conhecimento e qualquer proposta dessa natureza enfrenta, na prática, problemas de como intervir para possibilitar determinada forma de ser, aprender, sentir e agir.

A integração da Educação Física à Educação Moral vem desde os ideais iluministas, da educação como base para a Educação Integral do homem moderno, visando às finalidades fundamentais da escola moderna, a igualdade e o racionalismo.

Neira e Nunes (2009) explicam que a Educação Física surgiu a partir dos métodos ginásticos, esse método era centrado em posturas e atitudes moralistas gerando uma prática estetizada para fins direcionados à saúde e à beleza, além de dar caráter analítico com

segmentação do movimento. Diante disso houve uma necessidade de sistematizar essa prática e conferir um aspecto mais organizado e científico fundamentado nas propostas que procuravam valorizar a imagem da ginástica para a sociedade.

A ginástica como um importante modelo de educação corporal no século XIX serviu ao discurso do poder, afirmando-se como novos códigos de civilidade integrados aos currículos escolares; desse modo a Educação Física é herdeira de uma tradição científica e política, que privilegiou a ordem e a hierarquia desde sua denominação inicial (SOARES, 2001).

A Educação Física por muito tempo se resumiu ao método ginástico ou “currículo ginástico”, como afirmam Neira e Nunes (2008), precisamente a ginástica calistênica, a qual se consistia do condicionamento operante ou skinneriano com objetivos profiláticos e corretivos. Considerada principal corrente que ressaltava o poder coercitivo e ditatorial no âmbito escolar, esta fora fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina, perdurando até o século XX.

No início do século XX, a concepção curricular dominante na Educação Física era a higienista e militarista. Os objetivos eram voltados para a valorização do físico e da moral, por meio do exercício físico, ou seja, formar uma geração capaz de suportar o combate e fisicamente perfeita (NEIRA; NUNES, 2008).

Para Bracht (1999), a Educação Física buscava fundamentação nas Ciências Biológicas, mais especificamente na Fisiologia e Cinesiologia que, naquele momento, usufruíam de grande prestígio. Assim, a Educação Física, se caracterizou como uma disciplina essencialmente prática, fundamentada por princípios filosóficos positivistas.

De certa forma, a Educação Física sofre influência dos estudos sobre currículo com a proposta de Bobbitt, na qual a educação funcionaria com os princípios de administração científica oportunizando também ao campo da Educação Física o caráter científico, caracterizando padrões de habilidades e elaboração de instrumentos de medição para verificação do que foi aprendido. Este modelo de currículo iria encontrar sua consolidação mais tarde no paradigma de Ralph Tyler (1978).

O currículo com base em Bobbitt passou a concorrer com vertentes mais progressistas, como o movimento da Escola Nova, a qual trouxe para o campo educacional abordagens de cunho psicológico, afastando-se da racionalidade, do cientificismo biológico; nesse sentido houve uma ênfase no planejamento curricular, nos interesses e nas experiências das crianças e jovens.

Os filósofos John Dewey e William Kilpatrick foram os principais idealizadores do movimento da Escola Nova no Brasil, com base no modelo americano, segundo o qual todos tinham direitos a se desenvolverem; esses filósofos ansiavam por uma maior democratização e um novo tipo de homem. Este movimento teve como destaque e como defensor no Brasil Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, que objetivavam a superação do caráter discriminatório da escola e defendiam também a educação obrigatória, laica, gratuita, a coeducação dos sexos e atribuição do Estado.

A Escola Nova oportunizou à Educação Física uma participação importante e sistematizada no currículo escolar, predominando o lema Educação Física como meio de Educação e suas metas visavam uma educação integral do aluno.

Dessa forma, havia, por parte do governo, manuais para que os professores aplicassem as atividades nas aulas, visando garantir a educação dos corpos como forma de controle social e afirmação de um modelo da sociedade. (NEIRA; NUNES, 2009)

A Educação Física permanecia com o objetivo de disciplinar e moralizar, voltada para a saúde, com defesas governamentais para a área. Segundo Oliveira (2001), nessa perspectiva emergia o Esporte para Todos (EPT) com preocupações ligadas à qualidade de vida, à integração, à coesão social, à cooperação e à compreensão entre os povos e com o nacionalismo.

Nesse momento histórico, a concepção pedagógica dominante era a tecnicista, e o campo do currículo foi direcionado para a formação de indivíduos aptos e eficientes. Tem-se como destaque o paradigma de Tyler, o qual promoveu alterações na educação e na escolarização. Estabeleceu a organização e o desenvolvimento do currículo, o qual iria responder questões relativas aos objetivos formulados em termos de comportamentos explícitos.

A Educação Física, em consonância com o currículo tecnicista, funcionou como processo de seleção social, por meio do esporte, tornando-se reconhecidamente eficaz em preparar o homem para um sistema de hierarquização (NEIRA; NUNES, 2009). Podemos conferir nesse processo de exclusão social a massificação e popularização da Educação Física, privilegiando nas práticas escolares o esporte de rendimento com seus princípios de competição, individualismo, rendimento, mensuração e produção com o objetivo de lapidar talento esportivo.

Nesse sentido, o esporte promove a saúde dos alunos para alcançar o êxito olímpico com disciplina, respeito à ordem e à autoridade, com o desenvolvimento do caráter e à resignação frente ao mundo produtivo, da tecnificação e mecanização (OLIVEIRA, 2001).

A introdução do ensino do esporte na escola se caracterizou com um currículo de “Taylorismo” (NEIRA; NUNES, 2009), pautado por uma metodologia da divisão e repetição, em que a atividade física tinha como característica a especialização, a competição e a meritocracia perdurando por um longo período no Brasil.

Oliveira (2001) salienta que a política educacional dos anos da ditadura militar contribuiu para esta permanência devido às preocupações com a ocupação útil do tempo livre, com a educação integral da criança e com valores morais de um mundo em crise. A Educação Física foi novamente confundida com a formação moral e se estabeleceu o currículo técnico-esportivo.

O currículo, sob promessas da Pedagogia Tecnicista e o presente regime autoritário brasileiro, incentivava o desenvolvimento de homens respeitadores de regras e princípios morais universais, aptos para resolver problemas e uma enorme capacidade física e psíquica para “enfrentar desafios movidos pelo melhor espírito competitivo”. (NEIRA; NUNES, 2008).

Darido e Neto (2005) ressaltam o modelo esportivista, conhecido também como modelo mecanicista, tradicional e tecnicista, o qual apesar de sofrer severas críticas no meio acadêmico a partir da década de 1980, ainda encontra-se presente na sociedade e na escola.

Ainda sob a abordagem do tecnicismo, mas com forte influência do discurso educacional cognitivista, que incluía os conhecimentos psicológicos surge o método psicocinético, também chamado de educação psicomotora, psicomotricidade ou educação pelo movimento. Destaca-se que o currículo da psicomotricidade, veio se contrapor ao currículo tecnicista, principalmente por colocar o movimento como meio e não como fim.

Para que esta fosse justificada como componente curricular teve como proposição pedagógica a interdependência do desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo como base para as tarefas educacionais na escola. Conforme Darido (2005, p. 8)

O discurso e a prática da Educação Física sob essa influência da psicomotricidade conduz à necessidade do professor se sentir com responsabilidades escolares e pedagógicas. Busca desatrelar sua atuação na escola dos pressupostos da instituição esportiva, valorizando o processo de aprendizagem, e não mais a execução de um gesto técnico isolado.

A Psicologia cognitivista influenciou a abordagem desenvolvimentista da Educação Física com o objetivo de estudar o movimento e sua aplicação, abordando o desenvolvimento e a aprendizagem de movimento dentro de padrões sugeridos pelas fases de desenvolvimento e dos processos de crescimento. “Essa perspectiva biopsicológica alertava para uma

organização dos conteúdos de ensino com base nas fases do desenvolvimento humano e nas características do comportamento motor” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 78). Esta perspectiva corresponde a um currículo globalizante, com enfoque na aprendizagem empírica e, mais tarde, com influências das concepções construtivistas, na qual a Educação Física teve o mérito curricular de considerar o conhecimento do aluno, a sua cultura e o resgate do lúdico, isto é, a cultura de jogos e brincadeiras.

Destaca-se João Batista Freire (1999) como um dos autores que consolidou essa concepção na Educação Física Escolar. De acordo com Freire (1999, p. 119),

Num contexto da educação escolar, o jogo proposto como forma de ensinar conteúdos às crianças aproxima-se muito do trabalho. Não se trata de um jogo qualquer, mas sim de um jogo transformado em instrumento pedagógico, em meio de ensino. Essas considerações são necessárias para que as atividades de Educação física não sejam entendidas, especialmente quando se trata de jogos, como algo descomprometido com a formação do aluno para cumprir seu papel social de criança e, mais tarde, de adulto.

Sob a perspectiva dos anos 1990, os jogos e brinquedos da cultura infantil valorizavam a dinâmica das aulas de Educação Física Escolar como meio e não fim do processo educacional. Ainda nesta mesma década, o currículo da Educação Física Escolar foi influenciado pela teoria marxista. O livro “Metodologia do Ensino da Educação Física” (1992), escrito por uma coletânea de autores, é um trabalho considerado representativo até os dias atuais, por fornecer um novo olhar do componente no âmbito escolar.

Esta abordagem é denominada Crítico-Superadora e tem como aprendizagem a cultura corporal, valorizando a questão da contextualização, dos fatos, o resgate histórico e é judicativa porque julga os elementos de uma sociedade a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social (DARIDO; SANCHES, 2005).

Sobre a organização do currículo ressaltamos, nessa abordagem,

(...) que é preciso fazer que o/a aluno/a confronte os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico, para ampliar o seu acervo de conhecimentos. Propõe também a simultaneidade na aprendizagem dos conteúdos, ou seja, os mesmos conteúdos devem ser trabalhados de maneira mais aprofundada ao longo da escolarização, sem a visão de pré requisitos. (NEIRA; NUNES, 2008, p.117)

Procurando transcender a visão marxista, Eleonor Kunz, apresenta uma proposta curricular denominada crítico-emancipatória, na qual defende o ensino crítico, fundamentada na teoria do filósofo Jurgen Haybermas. Gonçalves (1999) ressalta que Habermas tem uma posição radicalmente contrária à universalização da ciência e da técnica, isto é, contra a racionalidade científica e instrumental, onde deveria imperar em outro tipo de racionalidade: a

racionalidade comunicativa' ou seja, trata-se de um saber que é comunicacional entre os sujeitos tendo a linguagem como mediadora, de uma fala unificada orientada para o entendimento mútuo (FREITAS, 2009).

Essa visão valoriza a compreensão crítica do mundo, da sociedade e de suas relações, sem a pretensão de transformar estes elementos por meio escolar. O currículo, nessa concepção, tem como objetivo promover condições para que as estruturas autoritárias sejam suspensas e o ensino encaminhado para uma emancipação, por meio do uso da linguagem como papel importante no agir comunicativo (HARBERMAS, 1987).

Kunz faz crítica à Educação Física tradicional e ao ensino tecnicista da área. Em contrapartida propõe uma Educação Física como práxis social inserida em um sistema que englobe a dimensão sociocultural e política. (NEIRA; NUNES, 2008).

Entretanto Daolio (2007) descreve que o autor utiliza uma abordagem mais filosófica que sociocultural, e que, em alguns momentos, ocorre uma visão idealizadora do ser humano, na qual a discussão fica na clássica divisão do certo e do errado, do bom e do mau.

Na Pedagogia Crítica, Neira e Nunes (2009) salientam que as várias vertentes, entre essas, a crítica social dos conteúdos, a libertadora e a emancipatória, tem heterogeneidade de ideais, mas tem objetivos comuns, entre eles o fortalecimento do sujeito historicamente silenciado e oprimido na sociedade.

O currículo base dessa pedagogia atuava no processo de politização do professor e do aluno, de modo que ambos pudessem perceber a ideologia que inspirou a natureza dos conhecimentos desenvolvidos na escola. Com uma atitude dialógica, este currículo proporciona aos alunos situações pedagógicas que contribuíssem para uma análise crítica da existência sócio-histórica da cultura corporal.

Consideramos que houve importantes avanços na década de 1990, dentre eles com a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), promulgada em 20 de dezembro de 1996. Estes favoreceram à Educação Física a sua inserção como proposta pedagógica na escola e como componente curricular obrigatório da Educação Básica. Ainda em 1998, o Ministério da Educação e do Desporto, por meio da Secretaria do Ensino Fundamental, formulou um programa denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cuja função seria orientar o trabalho dos professores em todo o país, garantindo a organização de seus conhecimentos. A Educação Física foi contemplada enfatizando como conteúdo a Cultura Corporal de Movimento. Finalmente em 1º de setembro de 1998, é assinada a Lei 9696/98 (BRASIL, 1998b) regulamentando a profissão do professor de Educação Física com todos os avanços sociais, fruto de muitas discussões e envolvimento por parte dos interessados.

No que diz respeito aos PCNs, assinalamos que houve algumas críticas atribuídas ao seu caráter utilitarista, o que retirava das disciplinas curriculares suas finalidades. Entretanto, é importante entender que os PCN contribuíram para que, quaisquer que sejam os temas, esses devem estar articulados com as disciplinas e não substituí-las. (DARIDO, 2005)

Passando a discussão para o campo das competências no currículo, Neira e Nunes (2008- 2009) chamam a atenção para a nova pedagogia das competências e da qualidade total, a partir do final do século XX, sendo esta a que tem influenciado a Educação Física na instituição escolar. Os autores recorrem a Giroux (2003) ressaltando que a cultura democrática corre o risco de tornar-se a cultura empresarial, isto é, consumidores despolitizados e cidadãos passivos, interessados no seu próprio ganho material, a fim de realizar seus desejos.

A pretensão dessa pedagogia é atrelar a educação escolar aos objetivos de preparação para o trabalho e seus alunos para a competitividade. O currículo escolar dentro dessa concepção valoriza os conteúdos relativos à nutrição, ao exercício, à vida saudável, isto é, associado com a pedagogia das competências e da qualidade total.

Este currículo, ao destacar a expressão saudável, dirigida à prática regular de atividades, estabelece um comportamento universal, garantindo continuidade após o término dos anos escolares. Tais condições permitem a proliferação de propostas para o componente Educação Física Escolar absolutamente distintas na sua concepção, motivação, lógica e ação pedagógica (NEIRA, 2007).

Observa-se uma correlação do currículo fundamentado na expressão saudável com o processo de convencimento em um ideal de valorização, de conteúdos relativos à nutrição, ao exercício, à vida saudável com ênfase na aparência, na cultura do desejo e do consumo, isto é, à rentabilidade.

O currículo da Educação Física na contemporaneidade, diante de tantas abordagens, retoma sua busca no apoio da Psicologia Cognitivista e das correntes neomarxistas, ou ainda valendo-se de reflexões socioculturais com auxílios de concepções sociológicas fundamentadas na relação escola-sociedade, afirmando o sincretismo da área e o jogo de interesses de determinados grupos.

Em contraponto a esse sincretismo, há uma inclinação da teorização curricular da Educação Física às teorias do campo cultural com influências dos Estudos Culturais. Nesta perspectiva, os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social. Assim, “toda ação social é cultural e todas as práticas

sociais expressam ou comunicam um significado, sendo nesse sentido, práticas de significação.” (NEIRA; NUNES, 2008, p.44).

Todavia, há que se esclarecer que nem todos os currículos explicitados vão ao encontro da função social que a escola vem assumindo na contemporaneidade, na qual se espera formar o cidadão para atuar criticamente na vida pública, visando à construção de uma sociedade mais democrática e justa.

2.2.2 Modelo Pedagógico Competitivo e Modelo Pedagógico Cooperativo na aula de Educação Física

A competição nas aulas de Educação Física significa, geralmente, no senso comum, entrar num jogo para vencer. Soler (2005) esclarece que a competição representa o sucesso, o objetivo de alguns. É a exaltação, a esperteza e, na situação de jogo é sempre contra alguém.

Desta forma, Reinaldo Soler caracteriza a competição direta e indiretamente em relação ao jogo. A competição direta seria aquela onde uma ou mais pessoas estariam jogando contra; já a outra maneira é não dividir, não distribuir de forma igualitária a competição. Pode-se citar como exemplo, um participante num jogo não passar a bola para os seus companheiros.

“A antropóloga Margaret Mead, em suas pesquisas, conclui que a natureza do homem não é cooperativa, muito menos competitiva, e sim que é a estrutura social que vai determinar se um grupo de pessoas irá cooperar ou competir entre si” (SOLER, 2005, p.65).

Conforme aponta Adorno (2010), a competição é um princípio contrário à educação humana. No ensino, em hipótese alguma se deve fortalecer o instinto de competição. Nesse sentido, o autor cita a educação esportista, na qual nem sempre foi possível por meio dessa educar.

Creio que erramos em insistir demasiado nesta idéia ainda hoje no esporte. Numa sociedade gradualmente liberada dos esforços físicos, em que a atividade física assume uma importante função lúdica e esportiva na escola que é muito mais importante do que jamais ocorreu na história da humanidade, ela poderia provocar conseqüências anímicas equivocadas por meio da competição. Neste sentido creio que um ponto decisivo consiste também em diminuir o peso das formas primitivas e marcadas da competitividade na educação física. (Becker, 2010, p. 162)

Dessa forma, nos remete ao currículo tecnicista na Educação Física, que tem como princípio, o Modelo Pedagógico Competitivo com enfoque na aprendizagem/ensino do esporte, com a premissa fundamental de disciplinarização, normatização, rendimento e eficiência do movimento. Este modelo é representado, na Educação Física Escolar, por meio

do esporte, que se afirma como fenômeno cultural de massa, contemporâneo e universal. As atividades esportivas, na Educação Física Escolar, consolidaram a competição e sem a qual Educação Física não sobrevive.

Com a perspectiva da teoria crítica educacional na década de 80, houve um corte teórico nas produções epistemológicas do componente curricular Educação Física. Esse corte não conseguiu grandes mudanças na práxis da Educação Física, isto é, a forte dimensão ideológica do esporte continua a se reproduzir dentro da escola.

Dentre os autores que fizeram posicionamentos críticos na década de 80, destaca-se, na Educação Física, Lino Castellani Filho (1991) que traça um paralelo entre Educação e Educação Física Escolar, com críticas às práticas pedagógicas da área, nos velhos moldes lineares, com caráter de continuidade das propostas educacionais da década de 70 com adequação ao modelo de esportivização.

Bracht (1992), em seu livro Educação Física e Aprendizagem social, aponta críticas ao papel do professor de Educação Física Escolar por consolidar um modelo pedagógico reducionista, vinculado às instituições médicas, militar e esportiva. Esse autor destaca que a Educação Física precisa enfrentar a questão dos valores (penetrar no âmbito da ética), isto é, refletir de forma que os alunos possam fazer escolhas conscientes em torno de um projeto de mundo, de homem e de sociedade.

O esporte passa a suplantiar todas as outras manifestações da cultura corporal, sendo considerado como fim em si, e reprodutor de competições direcionadas à obtenção de resultado. Mas que resultado? Tal resultado “pode ser considerado uma forma de controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes defendidos para a “funcionalidade” e desenvolvimento da sociedade” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.71).

Há duas dimensões do esporte a partir das considerações apontadas pelo Coletivo de Autores (1992). A primeira é a influência do esporte no sistema escolar, ou seja, um prolongamento da instituição esportiva, do esporte olímpico, do sistema desportivo nacional e internacional. E o segundo, o esporte como prática social sendo uma produção histórico-cultural, de dimensão complexa que envolve sentidos e significados.

Na perspectiva da teoria crítica, Bracht, (2006) em sua análise sociológica destaca:

Esporte é competição! Isso simplificaria tudo, uma vez que, sendo o primado do esporte a competição, ele só poderia se basear no rendimento, no apuro técnico, na preparação vigorosa etc. O homem para esses teóricos teria uma natureza competitiva, que geraria uma sociedade competitiva, orientada por um processo contínuo de seleção. (p.57)

Com base na análise do autor supracitado, Lovisoro (2001) aborda o esporte de rendimento e esporte da escola e diz que esse fomenta um direcionamento à prudência, ao caminho do meio. O esporte deve ser tratado pedagogicamente, significa que temos que lhe dar, no âmbito escolar, um sentido diferente daquele que é dado ao esporte rendimento, assim não se pode subordinar à técnica pelo seu valor.

“O esporte não tem nada essencialmente bom ou mau”. (TAFFAREL, 1997 apud LOVISORO, 2001). Na escola, o esporte é a não possibilidade à ética, devido aos efeitos contrários e contraditórios do esporte rendimento (Taffarel, 1997).

Lovisoro (2001) concorda com Taffarel (1997) quando este chama a nossa atenção sobre o que fazemos com o esporte na escola, pois certamente temos que realizar “passes” éticos no esporte, na Matemática ou no Português, entre outras disciplinas. Ainda enfatiza a importância de promover na formação do professor a competência filosófica e ética.

Na ótica do esporte que exalta os aspectos positivo-funcional, o enfoque está no aprender a conviver com vitórias e derrotas, aprender a vencer por meio do esforço pessoal, ter confiança em si mesmo e desenvolver a internalização de valores, o que acontece pela socialização.

No entanto, Mattos e Neira (2008) destacam que o professor é um veiculador de valores na forma como ensina o conteúdo, assim a atividade esportiva é incluída nos currículos escolares para contribuir na socialização dos alunos. A dimensão disfuncional do esporte se imprime na concorrência e na competição.

A socialização do esporte, conforme foi mencionado, acontece por meio da condição funcionalista. “No esporte desenvolvem-se ideias e valores que levam ao conformismo; coloca-se a ideia de que todos têm a oportunidade de vencer e que desaparecem as desigualdades” (MATTOS; NEIRA, 2008, p.95).

Observa-se que os valores e as atitudes que foram aprendidos os tornam adaptados à sociedade, sem uma formação crítica e emancipatória.

Adorno (2010) explicita que a função do esporte não foi ainda devidamente reconhecida por uma psicologia social crítica. Há uma ambiguidade no esporte, por um lado o esporte por intermédio do *fairplay* propicia o respeito pelo mais fraco e, por outro lado, promove a agressão e a brutalidade. É necessária a análise sistemática dessa ambiguidade na aplicação do esporte e na sua influência sobre a educação.

O esporte pode ser um fenômeno por excelência de discussão da ética e da moral. A prática competitiva pode ser um caminho para reflexão e discussão das relações sociais na

medida em que associa o lúdico aos aspectos mais densos de uma disputa por espaço, na qual devemos ser éticos (RUBIO, 2006).

No que tange ao Modelo Pedagógico Cooperativo, destacamos o princípio básico na aula de Educação Física que se concretiza na eliminação do confronto e da competitividade para cultivar a cooperação, respeito mútuo, a alegria e a união. Neste modelo, o melhor resultado é aquele em que só existem vencedores, as pessoas interagem em torno de metas comuns e todos são valorizados.

No Modelo Pedagógico Cooperativo, o canadense Terry Orlick entende esse modelo como aquele que mais proporciona oportunidades, sem violações físicas ou psicológicas.

No Brasil, o divulgador e precursor dos jogos cooperativos foi Fabio Otuzzi Brotto (2000), que, apoiado nos trabalhos de Guilherme, Brown e Terry Orlick trouxe em um dos títulos de seus livros a essência da proposta dos jogos cooperativos. “Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar.” Participar do esporte é ampliar a consciência de si mesmo e do outro, mas, para tanto, Brotto (2000) propõe que o esporte tem que ser transformado, no sentido do contexto dos jogos cooperativos, na compreensão-ação que se tem da realidade. Há três formas de jogos cooperativos durante os quais as pessoas percebem e agem, com a denominação de padrões de percepção-ação (BROTTO 2000):

- a) omissão: individualismo, isolamento, impossibilidade e indiferença
- b) cooperação: procura do encontro, descontração, inclusão, partilha, vontade de jogar com os outros;
- c) competição; busca do conforto, exclusão, rivalidade, pressa, medo e frustração.

Estas formas foram observadas por Brotto (2000) em oficinas, nas quais o autor constatou uma mudança em relação a esses padrões de percepção – ação em alguns aspectos de ordem psicológica, como: entrega pessoal, desconfiança, confiança mútua e outros.

Reinaldo Soler é considerado um autor da atualidade que traz contribuições significativas para a abordagem do Modelo Pedagógico Cooperativo na aula de Educação Física. Soler (2008) esclarece que é preciso compreender o que se chama de Filosofia Cooperativa.

A Filosofia Cooperativa “necessita ser construída num movimento de dentro para fora.” (SOLER, 2008, p.17). A prática acontecerá por meio de muito exercício e é importante exercitar em todos os momentos da vida. Esse autor acredita que a escola seja o espaço e tempo ideal para refletir e analisar criticamente a cultura ocidental fundada no consumismo e na competição desumana e exagerada.

No espaço escolar, o conhecimento do jogo cooperativo pode exigir uma participação na aula de mais colaboração do que em outra modalidade de jogo.

Devemos abrir um espaço onde a criança possa jogar e discutir valores humanos tais como ganhar, perder, poder, solidariedade, respeito, sucesso, fracasso, ansiedade, rejeição, jogo limpo, aceitação, amizade, cooperação e competição sadia (SOLER, 2008, p.50).

Quanto à aprendizagem da cooperação, Soler (2008) supõe que é por meio dos jogos cooperativos na escola que enxergamos o outro como um amigo, em uma atitude solidária, criando nova pedagogia com base no respeito, isto é, focalizando novos jogos, com novas regras com participação de todos no espaço social que é a escola. (SOLER, 2008)

A composição entre cooperação e competição é um processo concernente à vida social, portanto, representam concepções de mundo, de ser humano e de valores que refletem no contexto escolar. Destaca-se que não há novidades, visto que os jogos cooperativos não são uma manifestação cultural da modernidade, eles começaram há milhares de anos em comunidades tribais que se uniam para celebrar a vida (ORLICK, 1989 apud BROTTTO, 2002).

No que se refere à competição, Correia (2006) considera um problema em nossa cultura civilizada porque não se trata apenas de estabelecer e reforçar uma relação de dominação entre ganhadores e perdedores, mas ao fato de muitas vezes justificar, ignorar e banalizar as relações no Modelo Pedagógico Competitivo.

Outra questão relacionada ao jogo cooperativo está ligada ao fato de se questionar o contexto cultural onde ocorre, visto que a proposta de jogo cooperativo se afirma como redentora ao pretender modificar a pessoa (e a sociedade) fundamentada na concepção empirista de realização de práticas, nas quais o sujeito, cooperando com o colega estará aprendendo a respeitá-lo (NEIRA; NUNES, 2008).

Ao ser questionado por Becker (2010) sobre como educar jovens, uma vez que a competição entre crianças no mundo inteiro e em diferentes sistemas políticos é considerada como princípio pedagógico particularmente saudável, Adorno (2010) respondeu:

Em minha própria época escolar, lembro que nas chamadas humanidades a competição não desempenhou papel algum. O importante era realizar aquilo que se tinha aprendido; por exemplo, refletir acerca das debilidades do que a gente mesmo faz; ou as exigências que colocamos para nós mesmos ou à objetivação daquilo que imaginávamos; trabalhar no sentido de superar representações infantis e infantilismos dos mais diferentes tipos.(...) Na situação escolar, esta é uma daquelas mitologias que continuam lotando nosso sistema educacional e que necessitam de uma análise científica séria. (ADORNO, 2010, p.162)

No que diz respeito ao Modelo Pedagógico Competitivo e Cooperativo nas aulas de Educação Física, apontou-se nesse estudo algumas ideias com intuito de análise dessas divergências de modelo como instrumento de formação humana no contexto escolar amparada pela teoria crítica.

2.3 ADOLESCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO MORAL

2.3.1 Crise na Adolescência: Identidade em Movimento

Conforme diferentes autores (ERICKSON, 1972; MEAD, 1973; KOLLER, 2009, LEPRE, 2003), o século XX foi marcado pelo nascimento da adolescência, ou melhor, do adolescente moderno, identificado com as peculiaridades desta fase do desenvolvimento humano, com a existência de um rito de passagem do ser criança para o ser adulto.

O adolescente apresenta características próprias e de representação na sociedade. No que tange às profundas transformações ocorridas na contemporaneidade com avanços democráticos, aumento dos grandes centros industriais e urbanos, a consolidação cada vez maior de uma sociedade de consumo, a explosão de meios de comunicação e transmissão de informação, entre outras, observou-se que estes fatores influenciam diretamente a necessidade de constituir novas formas de relações sociais.

Os termos adolescência, puberdade e juventude têm significados distintos, apesar de muitas vezes estudiosos os utilizarem como sinônimos. É pertinente realizar uma reflexão sobre esses termos para conceituá-los além de explicações deterministas, apoiadas somente em justificativas biopsicológicas, mas com relevância às peculiaridades do momento histórico-sociocultural.

Dessa forma, Neira (2007) faz a distinção dos termos adolescência e juventude. Adolescência vem do latim – *adolescere* -, que significa “crescer”, ou “crescer para a maturidade”, com a ideia psicobiológica. E o termo Jovem ou Juventude, também vem do latim - *juvene* ou *juventude* -, referindo-se à pessoa que não chegou à idade adulta, e juventude a uma série de características próprias destas pessoas. A palavra juventude é mais empregada quando se focaliza a categoria sociocultural como faixa da população, geração no contexto histórico ou como atores no espaço público.

A puberdade se caracteriza pelas mudanças biológicas ocorridas no corpo. Essas transformações corporais são caracterizadas pelo estirão do crescimento e a explosão hormonal. As mudanças corporais biológicas (Pikunas, 1979) são relativamente universais e

se referem à capacidade de procriar, de maneira que podem variar as datas, mas não deixará de acontecer. No entanto, a variação do início da adolescência se relaciona de acordo com as mudanças psíquicas e com o meio sociocultural (Erickson, 1972).

Conforme Neira (2007)

Nenhuma definição de juventude, ao longo da história, obedeceu exclusivamente ao critério biológico, ligado ao desenvolvimento do corpo, orientando-se, em vez disso, por parâmetros predominantemente sociais. É no processo de construção de identidades, bastante intenso nesse momento da existência, que os jovens vão construindo seus projetos de vida e, nesse percurso, recorrem à família, aos meios de comunicação, aos grupos de amigos etc., e, sua organização reúne-se em torno de práticas variadas. (p. 141).

Salienta-se a necessidade de compreender a adolescência em sua totalidade dos aspectos biológicos, psicológicos, sociais ou culturais, os quais são indissociáveis. Na perspectiva sociocultural e histórico-cultural, a adolescência é um período do desenvolvimento humano conhecido e estudado de forma diferente. Na Idade Média, o que marcava o ingresso jovem ao mundo adulto era o ritual do primeiro barbear. A partir do ato de barbear se acreditava que o jovem desenvolvia a qualidade de agressividade, na qual teria que cultivá-la com intuito de construir o bom guerreiro, desse modo, não houve período de transição entre a infância e a idade adulta. (LEPRE, 2003)

Não há descrições desse período sobre a passagem da menina para a etapa jovem, apenas pelo fato da primeira menarca, já que nesta, pelo caráter universal, o que mudam são as datas pelas influências socioculturais. “Ainda que já houvesse uma classificação dos diferentes períodos da vida (infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade), não havia lugar para a adolescência que era confundida com a infância”. (LEPRE, 2003, p. 3)

As primeiras tentativas de se definir adolescência com mais clareza foram no século XVII, mas somente a partir do século XX, quando nasce o adolescente, houve interesse sobre o que acontece neste período da vida, como, o que sente, faz e pensa. As questões ligadas à adolescência estão diretamente relacionadas à sociedade na qual este está inserido.

De acordo com Lepre (2003)

O período da adolescência que o indivíduo vai colocar em questão as construções dos períodos anteriores, próprios da infância. Assim, o jovem assediado por transformações fisiológicas próprias da puberdade precisa rever suas posições infantis frente à incerteza dos papéis adultos que se apresentam a ele. A crise de identidade é marcada, também, por uma confusão de identidade, que desencadeará um processo de identificações com pessoas, grupos e ideologias que se tornarão uma espécie de identidade provisória ou coletiva, no caso dos grupos, até que a crise em questão seja resolvida e uma identidade autônoma seja construída. (LEPRE, 2003, p. 5)

A adolescência deixa de ser compreendida somente como uma passagem da infância para a idade adulta, em que se ressaltam apenas as transformações físicas, as características sexuais, assim como a mudança de temperamento como uma nuance desse período. Muito embora haja um momento crucial do desenvolvimento do indivíduo, muito marcado pela aquisição da imagem corporal e da estruturação da personalidade. Conforme Erikson (1972) no esclarecimento da formação do Eu e do Eu mesmo uma personalidade saudável diz o que pensa e se expressa, de modo que os “eus” contracenam com os “outros” para formar o seu Eu mesmo razoavelmente coeso (ERIKSON, 1972, grifo do autor).

Destaca-se como um aspecto básico e indispensável para a formação da personalidade a progressiva tomada de consciência de seu corpo correspondendo à construção da personalidade. Numa perspectiva fenomenológica, o corpo é uma história dentro de outra história, isto é, um estar no mundo, pois a imagem corporal está na “totalidade do sujeito em situação existencial” (FONSECA; NUNES, 1987, p.87).

Na concepção psicanalítica freudiana, a imagem do corpo se estrutura a partir da evolução libidinal. Em outro sentido, Erickson (1972) ressalta a construção da personalidade ligada à imagem corporal e ao contexto social. Diz ainda, que o EU é nada menos do que a garantia verbal, no qual a comunicação ao nível do ego se destaca entre as complexidades do ser humano. Dessa maneira, o sujeito sente que é o centro de percepção consciente graças a um mundo de experiência formando uma identidade coerente e com lucidez, apta a dizer o que vê e pensa.

Algumas ponderações se fazem necessárias para entender a complexidade desta fase referente às dimensões do desenvolvimento humano. As referências trazidas por Lepre (2003) dizem respeito aos estudos da teoria do psicanalista de Erick Erickson (1972), do qual se destaca o livro “Identidade: Juventude e Crise”, apresentando a concepção sobre a crise de identidade na adolescência.

Erickson (1972) salienta o significado conceitual do termo identidade recorrendo a duas formulações básicas de dois fundadores da psicologia, ou seja, William James e Sigmund Freud. Erickson (1972), do qual partiu a análise de uma carta que James (1920) envia à sua esposa usando a palavra caráter, por sua vez, faz a análise desta palavra e ressalta que James (1972) com ela descreve um sentimento de identidade com sentido de caráter mental e moral. Dessa forma, existe uma tensão ativa, criando um desafio sem garantias. Em seguida, cita um discurso de Sigmund Freud (1926), com a ressalva de que a tradução desse discurso jamais fará justiça às palavras originais do alemão de Freud. Este discurso em Viena traz para a sociedade de B'nai B'rith trechos, em que se reconhece o sentimento de

identidade: “Forças emocionais obscuras” e “segura construção mental comum” (ERICKSON, 1972, p. 19).

Diante do exposto, a identidade é entendida como um processo localizado no âmago do indivíduo, e também no núcleo central de uma cultura coletiva, enunciando uma complexidade.

Como processo de formação da identidade entende-se:

Em termos psicológicos, a formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultânea, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles: enquanto que ele julga a maneira como eles julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele. Este processo é, felizmente (e necessariamente), em sua maior parte, inconsciente – exceto quando as condições internas e as circunstâncias externas se combinam para agravar uma dolorosa ou eufórica “consciência de identidade”. (ERICKSON, 1972, p. 21)

Ressalta-se que o processo se transforma e evolui em crescente diferenciação com constante ampliação desde o bebê, no qual se caracteriza a relação dual mãe/bebê até terminar o poder de afirmação mútua do indivíduo. O processo culmina com a crise na adolescência, acarretando acontecimentos na construção da identidade.

Concernente à identidade, é impossível separar o desenvolvimento do indivíduo da crise contemporânea das transformações históricas.

De fato, toda a interação entre o psicológico e o social, entre o desenvolvimento e a história, para a qual a formação da identidade é de um significado prototípico, só pode se conceptualizada, como uma espécie de relatividade psicossocial. (ERICKSON, 1972, p. 22).

O autor faz referência à questão da exibição espetacular do que anteriormente era considerado um segredo íntimo, e para o qual a contemporaneidade depara com a indústria cultural, criando estruturas ideológicas, visto que o desenvolvimento histórico e as rápidas mudanças tecnológicas interferem na construção da identidade.

O termo estruturas ideológicas nos remete aos escritos de Adorno (2010) em sua crítica à formação e expectadores de televisão, na qual o autor salienta a contribuição desse veículo para a divulgação de ideologias, dirigindo-se de forma equivocada à consciência dos sujeitos. Além de considerar a televisão como um meio moderno, Adorno (2010) seguramente afirma que moderna é a técnica de transmissão, no entanto, o conteúdo da transmissão não corresponde a uma consciência evoluída.

Nesse sentido, apropria-se atualmente de outras dimensões tecnológicas de informação, porém se torna relevante o conceito de formação, que implica certos cuidados como: “o ensino deveria desenvolver aptidões críticas, conduzir as pessoas, por exemplo, a desmascarar ideologias” (ADORNO, 2010, p. 79). Portanto, a formação consiste em pensar a problemática dos conceitos de forma, a adquirir-se um juízo autônomo e independente a seu respeito. (ADORNO, 2010)

Para Erickson (1972), a palavra ideologia denota uma necessidade psicológica universal de um sistema de ideias de convencimento estabelecendo imagens do mundo. O autor definiu contemporâneo como “um presente com um futuro previsto” (ERICKSON, 1972, p. 29). Assim, deve-se fazer o máximo daquilo que está ao alcance do indivíduo, para ultrapassar hábitos que o levem a acreditar que se cumpriu a função, no sentido de ter esclarecido o tempo passado.

Desse modo, a juventude de hoje não é a juventude da década passada, assim compreendemos que há transformações tecnológicas e culturais que influenciam os aspectos comportamentais e da personalidade. O desenvolvimento da identidade do sujeito e das suas capacidades se concretiza de forma conjunta e interdependente (LINS, 2009).

Destaca-se a importância da aprendizagem e da compreensão da dimensão cultural e tecnológica concebendo-a como “herdeira crônica da Terra.” (ERICKSON, p. 31, 1972). Esta frase nos leva a pensar a ideologia da indústria, assumindo uma “herança civilizatória” (ADORNO, 1985, p.138) da qual a humanidade e suas instituições não conseguem escapar. Retoma-se o termo ideologia mais adiante, considerando o desenvolvimento moral e a construção da identidade.

Frequentemente se trata a crise da adolescência como uma etapa árdua de conflitos internos, comportamento oscilante e, no que diz respeito ao aspecto emocional, há instabilidade de maneira imprevisível com aumento de desejos sexuais. Mas o que é essa crise no processo de construção da identidade? A crise é cada passo sucessivo, passos de caráter potencial, devido à radical mudança de perspectiva. Crise tem

o sentido de desenvolvimento para designar não uma ameaça de catástrofe, mas um ponto decisivo, um período crucial de crescente vulnerabilidade e, portanto, a fonte ontogenética da força e do desajustamento generativos (ERICKSON, 1972, p. 96).

O termo ontogênese faz menção ao desenvolvimento do ser humano desde seu nascimento até a sua morte. Não somente em estádios rígidos de desenvolvimento, mas uma

série de fases alternadas e descontínuas superando períodos críticos de adaptação, para novas aquisições de comportamento (FONSECA; NUNES, 1987, p.250).

Conforme afirma Lins (2009) sobre a obra de Erik Erickson, esse é o estudo mais importante sobre personalidade do adolescente no enfoque sociocultural pois analisa a conquista da identidade por meio de etapas crescentes, que aumentam em complexidade, nas quais a crise é central, no sentido de experimentar conflitos e desequilíbrios, principalmente na capacidade de superar frustrações.

A adolescência não é uma doença, mas uma crise normativa, isto é, uma fase normal de crescente conflito, caracterizada por uma aparente flutuação da robustez do ego, assim como por um alto potencial de crescimento. As crises neuróticas e psicóticas são definidas por uma certa propensão autoperpetuante, por um crescente desperdício de energia defensiva e por um profundo isolamento psicossocial; ao passo que as crises normativas são relativamente mais reversíveis ou, melhor dizendo, transponíveis, caracterizando-se por uma abundância de energia acessível que, é certo, revive a ansiedade dormente e desperta novo conflito, mas que também apóia novas e mais amplas funções do ego, na busca e exploração lúcida de novas oportunidades e associações. Aquilo que, sob uma investigação preconceituosa, poderá parecer o início de uma neurose não passa, freqüentemente, de uma crise agravada que poderá liquidar-se por si só e até, de fato, contribuir para o processo de formação de identidade. (Erickson, 1972, 2009)

No que diz respeito à crise de identidade, confiança em si e nos outros, essa dimensão do desenvolvimento se caracteriza como uma necessidade, de modo que o adolescente busca com intensidade pessoas e ideias com o intuito de querer provar seu valor e o quanto é digno de confiança. Entretanto, paradoxalmente o adolescente receia um compromisso excessivamente confiante, no sentido de impedir sua liberdade e a oportunidade de decidir situações vividas.

Quando o adolescente tem a possibilidade de decidir de forma livre sobre suas ações, há por outro lado, um medo de este ser exposto às atividades nas quais possa ser forçado a dar visibilidade à sua falta de confiança em si. Preocupa-se com o que possa parecer aos olhos dos outros, em especial às pessoas de sua confiança, seus pares e os mais velhos, com os quais há uma identificação.

Ressalta-se a confiança por estar intimamente ligada à fidelidade, sendo considerada uma vitalidade humana. Erickson (1972) a chamou de virtude básica, e justifica que a utilização da palavra virtude teve a conotação de uma força inerente, assim como uma qualidade ativa em algo a ser descrito, designando certas qualidades que incentivam a pessoa durante os sucessivos períodos da vida. Destaca-se a esperança como a mais básica e primeira virtude infantil, a qual deve perpetuar as virtudes vitais até a sabedoria, na velhice.

Quanto à intolerância inevitável própria deste período, o adolescente nesta mudança de corpo, de aproximação sexual, com a imaginação agindo em seus impulsos, com o futuro que aos seus olhos é imediato, cria situações de conflitos. Entretanto, a intolerância se torna uma defesa necessária para manter o sentimento de identidade, impedindo assim a sua perda. Esses sentimentos de identidade geram uma autotransgressão precoce sentida pela pessoa jovem, diante de uma “intromissão psicossocial.” (ERICKSON, 1972, p.135)

Com o desenvolvimento cognitivo e moral, o adolescente passa a diferenciar e a raciocinar de forma hipotético-dedutiva, o que desencadeia um processo de aprendizagem mais elaborado e substancial dos aspectos sociais e culturais, em que inclui a aprendizagem das virtudes.

Contudo, não é nosso propósito alargarmos-nos na fácil perversão e corruptibilidade da moralidade do homem, mas determinar quais são aquelas virtudes nucleares que nesta fase da evolução psicossocial – requerem a nossa atenção combinada e apoio ético, pois tanto os antimoralistas como os moralistas esquecem facilmente as bases na natureza humana para uma ética forte. Como indicamos, a fidelidade é aquela virtude e qualidade da força do ego adolescente que pertence à herança evolucionária do homem, mas que – como todas as virtudes básicas – só pode surgir na interação de uma fase vital com os indivíduos e as forças sociais de uma verdadeira comunidade. (Erickson, 1972, p.236)

Retomamos a crise individual deste momento, a qual aproxima o adolescente do grupo, isto é, de um comportamento grupal, indicando que existem momentos obscuros nessa crise. Enfrentando conflitos afetivo-morais no seu desenvolvimento social, com demandas difíceis de serem cumpridas em relação ao grupo e à família, faz-se necessário nesse momento a cooperação e a intervenção de adultos para garantir o desenvolvimento das virtudes a caminho de uma ética forte.

Os adolescentes não só se ajudam uns aos outros, temporariamente, no decorrer desse conturbado período, formando turmas e estereotipando-se a si próprios, aos seus ideais e aos seus inimigos, mas também testam, insistentemente, as capacidades mútuas para lealdades constantes, no meio de inevitáveis conflitos de valores. (Erickson, 1972, p.133)

A forma de estabelecer relações de cooperação neste período é a maneira que o adolescente tem de manter um equilíbrio em suas relações, mesmo que temporariamente. Os inevitáveis conflitos de valores estão entrelaçados às intromissões psicossociais, especificamente como sistemas de ideias que a sociedade e a cultura apresentam ao jovem adolescente sob a forma de ideologia. Há atribuições ideológicas descritas consideradas importantes na formação da identidade e no processo de identificação, conforme destaca Erickson (1972).

1-Uma perspectiva simplificada do futuro que abrange todo o tempo previsível e, assim, compensa a “confusão temporal” do indivíduo; 2- uma correspondência fortemente sentida entre o mundo íntimo de idéias e perversidades e o mundo social com suas metas e perigos; 3- uma oportunidade para exibir alguma uniformidade de aparência e comportamento, neutralizando a consciência de identidade individual; 4- incentivos para uma experiência coletiva com papéis e técnicas que ajudam a superar o sentimento de inibição e culpa pessoal; 5- introdução nos valores éticos da tecnologia predominante e, portanto, na competição sancionada e regulamentada; 6- uma imagem do mundo geográfico-histórico como quadro de referência para a identidade nascente do indivíduo jovem; 7- um fundamento lógico para um modo de vida sexual compatível com um sistema de vida convincente de princípios; 8- submissão a líderes que, como figuras super-humanas ou “big brothers”, estão acima da ambivalência da relação parental-filial. Sem tal vinculação ideológica, por mais implícita que esteja num “modo de vida”, o jovem sofre uma confusão de valores (V. 8) que pode ser especificamente perigosa para alguns, mas que numa grande escala, é certamente perigosa para a própria tessitura da sociedade. (Erickson, 1972, p.188)

A ambivalência ideológica na formação da identidade, por meio dos sistemas de ideias, leva os adolescentes aos conflitos e engajamentos, assim como rejeições e aceitações, com combinações carregadas de uma gama de alternativas. “Nessa fronteira, os ideólogos fanáticos fazem seu trabalho diligente e os líderes psicopáticos o seu trabalho sujo; mas também aí há verdadeiros líderes criando solidariedades significativas.” (ERICKSON, 1972, p. 191)

A ideologia, como perspectiva futura, deve oportunizar combinações significativas, no sentido do mais antigo e os mais novos ideais de um grupo sem ascender aos radicalismos, e pelas quais a escola como mais um espaço social possibilita a formação da consciência, evitando o sectarismo. Diante da complexidade das palavras do autor, recorre-se à longa citação para melhor compreensão. Dessa forma, no que diz respeito às alternativas para a formação da identidade com as oscilações extremistas, Erickson (1972) salienta:

As ideologias devem pedir, como prêmio para a posse prometida de um futuro, a aceitação incondicional de alguma hierarquia absoluta de valores e de um rígido princípio de conduta quer esse princípio seja a total obediência à tradição, se futuro é reino terreno dos ancestrais; quer seja a total resignação, se o futuro por um outro mundo inteiramente diferente; ou uma total disciplina marcial, se o futuro estiver reservado para alguma estirpe de super-homens armados; ou a total reforma íntima, se o futuro é percebido como um fac-símile antecipado do céu na terra; ou, finalmente, para mencionar apenas um dos ingredientes ideológicos do nosso tempo, o completo abandono pragmático ao trabalho humano de equipe e aos processos de produção, se uma produção incessante parece garantir a conjunção permanente do presente e do futuro. É por este mesmo totalismo de ideologias que o superego infantil está apto a recuperar o seu território da identidade adolescente; pois quando as identidades estabelecidas se desgastam e enquanto as novas permanecem vulneráveis, crimes especiais compelem os homens a desencadear guerras santas, pelos meios mais cruéis, contra aqueles que parecem por em dúvida ou ameaçar as suas bases ideológicas ainda inseguras (ERICKSON, 1972, p.191).

O termo totalismo segundo Erickson (1972) parte de uma necessidade psicológica do ser humano de se reestruturar após mudanças acidentais ou de desenvolvimento que afetem sua totalidade, sendo um modo alternado de lidar com experiências, se revestindo de estados transitórios. Para realizar a estruturação do ego o indivíduo desenvolve modos de defesa, por meio de interação constante das forças maturacionais e ambientais. O autor atenta para o aspecto do totalismo como domínio da psicologia psicanalítica do ego, cuja intenção foi apontar o campo para estudo.

Atualmente, com a tecnologia, principalmente a internet, grupos de adolescentes estão vulneráveis a ideólogos fanáticos, conduzindo e influenciando outros adolescentes a se organizarem em grupos acreditando ter o poder de exterminar, exteriorizando sentimentos totalitários e violentos. Salienta-se a dimensão ideológica por considerá-la uma questão humana central de influência na construção da identidade e no desenvolvimento moral do adolescente em uma sociedade, em que predominam interesses individuais. De acordo com Adorno (1985) “Quanto menos promessas à indústria cultural têm a fazer, quanto menos ela consegue dar uma explicação da vida como algo dotado de sentido, mais vazia torna-se necessariamente a ideologia que ela difunde.” (ADORNO, 1985, p. 121).

A ideia de ideologia segundo Adorno (2010) está na própria organização do mundo, isto é, a organização do mundo se converteu em si mesma numa ideologia exercendo uma forte pressão sobre as pessoas, tendo como causa o obscurecimento da consciência. Nesse sentido, enfatiza-se que: “atualmente a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento do mundo do que intermediar para nós alguns ideais preestabelecidos” (ADORNO, 2010, p.141)

Durante um diálogo acerca da ideologia à consciência emancipada Adorno (2010) ressalta que há um estágio do desenvolvimento humano em que os modelos ideais se encontram ameaçado, dessa forma destaca que:

(...) penso no período da adolescência em seu sentido amplo – e o senhor sabe que existem pessoas em que esse período se prolonga por toda a vida. Esta ameaça aos ideais vincula-se a uma mania por modelos ideais, que não pode ser superada simplesmente por meio da oferta de ideais, do mesmo modo que a tendência imanente ao nacionalismo não pode ser detida mediante discursos patrióticos. Penso ser importante que o princípio do esclarecimento da consciência seja aplicado na prática educacional em relação a esta idade. (Adorno, p. 142, 2010)

A emancipação necessita ser acompanhada de uma firmeza do eu (Adorno, 2010). Dessa maneira, entendendo a ligação entre identidade e ideologia, ressaltamos a identidade e a moral, na qual há uma relação entre ambos os termos. Lins (2009) esclarece de modo direto o

conceito de Identidade Moral, que se define como: “Uma pessoa em profundidade com referência ao domínio da ética e a consciência de si mesma. Alguém que chegue a construir a sua identidade ética sabe quem é e age de acordo com esta consciência.” (LINS, 2009, p.4)

A Identidade Moral é uma construção relacionada à maturação psicológica, a qual uma criança se desenvolve até o final de sua adolescência em um processo complexo, tendo uma forte conexão com o processo educativo. Enfocou-se o processo de identificação e identidade fundamentado nos estudos de Erickson (1972) buscando a compreensão do desenvolvimento da Identidade Moral no adolescente.

A identificação e identidade têm origens comuns em termos linguísticos e psicológicos. A identificação tem limitação que se caracteriza por um mecanismo. Dessa forma, durante diferentes períodos do desenvolvimento, as crianças se identificam com pessoas com as quais convivem e por quem são diretamente afetadas, quando muito pequenas, essas crianças se identificam com números significativos de indivíduos estabelecendo uma hierarquia que mais tarde irá retomar verificando essas identificações na vida.

Passamos ao conceito de introjeção de Erickson (1972) que tem relevância nessa discussão, pelo fato de estar interligado à identificação e à identidade. No processo de introjeção a criança ao se relacionar com outros passa a incorporar dimensões dessas relações e as aceita na construção de sua identidade por determinado período, nas quais há a internalização de imagens das pessoas com quem se relacionou.

No que se refere à identificação Erickson (1972) destaca:

Somente a experiência dessa mutualidade inicial fornece um polo seguro de sentimento do eu, a partir do qual a criança poderá alcançar o outro polo: os seus primeiros “objetos” de Amor. O destino das identificações infantis depende, por seu turno, da interação satisfatória da criança com representantes idôneos de uma significativa hierarquia de papéis, tal como é proporcionada pelas gerações que convivem em alguma forma de família.

Nesse sentido, a formação da Identidade se dá pelo processo de desenvolvimento das identificações, nas quais há uma finalização surgindo da renúncia seletiva das assimilações feita anteriormente, para dar espaço a uma nova configuração. Portanto, também depende da estrutura social, cultural e histórica.

É de grande importância para a formação de identidade do indivíduo jovem que lhe respondam e lhe confirmem status e função como uma pessoa cujo crescimento e transformação graduais fazem sentido para aqueles que começaram fazendo sentido para ele. (ERICKSON, 1972, p. 156)

No final da adolescência a identidade abrange todas as identificações significativas, mas paradoxalmente as altera de forma a constituir uma unidade, uma coesão considerada razoável e uma ordenação diferenciada em relação às identificações do passado. Salienta-se que o processo de formação da identidade, diante do referencial genético, possibilita uma configuração em evolução, com sucessivas sínteses e ressínteses durante toda a infância, ocorrendo cristalizações e descontinuidades do próprio desenvolvimento.

No que se refere ao conceito de desenvolvimento recorreu-se a Koller e Moraes (2009) pela aproximação com a teoria de Erickson (1972).

O desenvolvimento humano consiste em um processo de interação recíproca da pessoa com seu contexto através do tempo, sendo uma função das forças que emanam de múltiplos contextos e de suas relações. O desenvolvimento ocorre, então, por meio de processos de interação recíproca, progressivamente mais complexa de um ser humano ativo, biopsicologicamente em evolução com as pessoas, objetos e símbolos presentes em seu ambiente imediato. (KOLLER; MORAIS, 2009, p.24)

As descontinuidades equivalem a uma crise que exige decisões e estratégias para reorganizar as ações, as quais acarretam compromissos e sentimentos de engajamentos crescentes, desse modo se torna parte da identidade, por meio de experiências com ajustamento psicossocial.

O período da moratória psicossocial, resultante da experimentação e da variedade de papéis realizadas pelo adolescente, que encontra condições especiais firmes e exclusivas para o seu desenvolvimento, se caracteriza como uma fase de espera, um tempo de suspensão no processo de construção da personalidade. Apesar de já ter requisitos para ingressar no mundo adulto, o adolescente ainda não é reconhecido como tal, estando sob os cuidados e tutela dos mais velhos, isto é, precisa de autorização para agir enquanto está construindo sua autonomia.

Portanto, a moratória psicossocial evidencia uma tolerância seletiva por parte da sociedade e uma atividade lúdica por parte do adolescente. A moratória acontece simultaneamente com o aprendizado e ações de aventuras, o que se harmoniza com os valores sociais. As construções dos valores se apresentam, em conjunto com a organização pessoal das emoções e sentimentos, como um elemento crucial na vida do adolescente. Valores são bens específicos nos quais alguém confere uma especial atenção e são considerados por esta pessoa fundamentais (LINS, 2009).

Retomamos a Identidade Moral, que de acordo com Lins (2009) é produto de um longo processo complexo envolvendo os aspectos biológicos, afetivos, cognitivos e sócio-

culturais. Desse modo, entende-se o conceito de Identidade como dependente de todas essas capacidades de forma interativa.

A identidade de uma pessoa pode ser entendida como o efeito visível de toda a sua vida psíquica, desde a mais tenra infância até aquela etapa em que olha no interior de si mesmo, toma consciência de quem é na realidade e se verifica único diante do outro. Esta separação, que não significa isoladamente, pois só será possível pela interação social, demonstra a conclusão de todo um processo de construção psíquica para no qual a prática pedagógica exerce um papel fundamental. O ser humano se exige como uma consciência individual simultaneamente à sua significação como ser que se organiza coletivamente. Todas as atividades de sua vida acontecem na tensão deste paradoxo, de modo que se torne possível uma identidade construída, a qual não lhe é oferecida nem imposta, mas algo resultante de sua ação particular e social. (LINS, 2009, p. 9)

A construção da Identidade na crise característica do período da adolescência é marcada por inúmeros fatores, por isso salientamos que a tomada de consciência do seu espaço no mundo passa a ser significativa na estruturação da personalidade. Dessa maneira, a crise marcada pela confusão desencadeada por processos de identificações com as pessoas, grupos e ideologias em questão será resolvida pela formação de uma identidade autônoma.

Analizamos a seguir o conceito de Moral a partir da perspectiva de Jean Piaget (1932-1977) compreendendo a evolução moral, no sentido de construção, que ocorre no interior do indivíduo e se caracteriza por fases ou estágios morais distintas, desde a anomia pela evolução da heteronomia à autonomia do comportamento moral na formação da personalidade.

2.3.2 O Desenvolvimento Moral na Adolescência

A ampla obra de Jean Piaget abrange o desenvolvimento do ser humano em seus aspectos cognitivo, social, afetivo e moral. As pesquisas referentes ao desenvolvimento moral estão publicadas no livro “O Julgamento Moral na Criança” (1977) considerado um dos pilares neste assunto.

Durante suas pesquisas sobre a natureza do conhecimento do homem, Piaget (1932) se empenhou em estudar epistemologia da moralidade e os aspectos que marcam e regem a conduta social e humana. A obra mostra o caminho a ser percorrido pela pessoa, desde a anomia à conquista da consciência moral autônoma.

No que diz respeito ao desenvolvimento moral, seus estudos foram pioneiros. De forma empírica, Piaget (1977) se propôs a entender as questões morais a partir das observações sobre o sistema de regras no jogo infantil e os dilemas morais. Os jogos escolhidos para observação foram o de pique com as meninas e o jogo de bolinhas de gude

com os meninos, os quais refletiam situações do cotidiano das crianças como: roubo, mentira, punição, danos materiais e outros.

Jean Piaget (1977) incorpora a concepção de Bovet (1912) cujas ideias corroboraram nos estudos das regras do jogo e sobre a gênese dos sentimentos morais. O ponto de partida é o respeito que se dirige às pessoas e não à regra, isto é, o caráter obrigatório da regra prescritiva não possibilita o respeito ao outro, e sim o respeito ao indivíduo que torna obrigatória a regra estabelecida. O respeito incita a cooperação, a qual se constitui do respeito mútuo por meio do exercício, visto que a cooperação é condição necessária para a autonomia, tanto no aspecto intelectual como moral.

O Desenvolvimento Moral na criança se caracteriza por um estudo psicogenético sobre as relações entre o respeito e a lei moral, além de seguir a mesma trajetória da construção cognitiva; deste modo, a pessoa passa pelas fases da anomia, ausência de regras, a heteronomia ou a moral do dever e a autonomia ou moral do bem.

Ao pensar sobre o adolescente, na sua dimensão intelectual, destacamos o salto qualitativo relativo à sua capacidade de raciocinar em termos de hipóteses, se caracterizando em um sistema complexo e coerente, o qual proporciona a base para as formas elementares do pensamento científico. (GALLEGO, 2006)

A constituição moral da autonomia e da cooperação se dá na relação interpessoal (PIAGET, 1977) primeiramente com a família e depois num sentido mais amplo, na sociedade, da qual destacamos a instituição educacional. Entendemos que a Educação Escolar interfere no desenvolvimento integral do ser humano e dessa forma faz parte dessa instituição a intervenção na construção do comportamento moral. Esta importância da escola leva a pensar sob a tarefa indispensável que é a Educação Moral a ser executada por essa instituição (LINS, 2007)

Diante da responsabilidade pedagógica na constituição moral do adolescente, como acontece a construção do respeito mútuo nas relações interpessoais?

De acordo com Jean Piaget (1977) se distinguem dois tipos de relações sociais: a coação e a cooperação. A coação implica um elemento de respeito unilateral indicando uma autoridade de relevância ou prestígio e uma pressão dos mais velhos sobre os mais novos.

Na cooperação se evidencia uma troca entre os indivíduos, em que “O valor de troca constitui assim o fato novo que consolida socialmente os valores e os transforma, tornando-os dependentes, não somente da relação entre um sujeito e os objetos, mas ainda do sistema total das relações entre dois ou vários sujeitos, por um lado, e os objetos, por outro” (PIAGET, 1973, p. 38).

Passamos para a análise do estágio de codificação na adolescência referente ao desenvolvimento moral considerando como significativo na construção da dimensão cooperativa. Esse estágio de regras se caracteriza por cobranças e regulamentação, desde as suas minúcias até os detalhes no procedimento, destacando o código de regras, o qual o jovem tem que seguir fielmente. No entanto, as suas possíveis variações acontecem nestas regras desde que se tenha realizado concordâncias prévias.

No que se refere à consciência da regra, observa-se nessa fase que: “a regra é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, se deseja ser leal, permitindo-se, todavia, transformá-la, à vontade, desde que haja o consenso geral.” (PIAGET, 1977, p. 25)

Durante o estágio de codificação das regras, a consciência da regra se transforma completamente como resultado de uma livre decisão e digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida. As opiniões são permitidas, no entanto, os que as emitem têm o poder do convencimento e sua aceitação passa pelas vias legais. As inovações imorais em situações de jogo são eliminadas e nesse sentido vale para o adolescente o acordo entre os jogadores.

Certamente, a dificuldade reaparece todas as vezes em que a criança, fiel a uma regra que a favorece, é tentada a deixar na obscuridade tal artigo da lei ou tal ponto do processo, que favoreça o adversário. Mas o caráter próprio da cooperação é justamente levar a criança à prática da reciprocidade, portanto, da universalidade moral e da generosidade em suas relações com os companheiros. (Piaget, 1932, p. 60)

A regra se torna para o adolescente a condição necessária para o entendimento, conduzindo à autonomia por meio do respeito à lei, mesmo com a modificação pela via democrática. A regra se torna soberana e legisladora e assim o adolescente toma consciência da razão de ser das leis. “É o sentido verdadeiramente político e democrático com o qual as crianças de doze e treze anos distinguem a fantasia anárquica e a inovação introduzida por via constitucional.” (PIAGET, 1932, p.61).

Define-se regra como a condição de existência do grupo social, essencial à consciência, a qual o cotidiano transforma em sua própria estrutura, indicando o sentimento de respeito (PIAGET, 1977).

A regra torna-se racional produto de um mútuo engajamento; desse modo, cooperar com os outros com toda a reciprocidade faz parte, na realidade, da essência da cooperação. A cooperação não impõe nada, a não ser os próprios processos de intercâmbio intelectual ou moral, realizando um acordo considerado ideal.

Por volta dos treze anos os grupos sociais se ampliam além do círculo familiar, dessa forma a sua consciência também, observando que a cooperação se constitui de maneira definitiva como um fenômeno social profundo, “o mais bem fundado psicologicamente: desde que o indivíduo escapa à coação da idade, tende para a cooperação, como forma normal do equilíbrio social” (PIAGET, 1977, p.91).

A cooperação nasce do respeito mútuo, que é condição necessária da autonomia. Quando o adolescente inicia o processo de pensamento hipotético se observa que há abertura de caminhos para a coerência interna e controle recíproco. Dessa forma, na perspectiva moral vem à tona a própria ação e a consciência refletindo em reciprocidade.

Quem diz autonomia, em oposição à anomia e à heteronomia, diz, com efeito, atividade disciplinada ou autodisciplinada, a igual distância da inércia ou da atividade forçada. É onde a cooperação implica um sistema de normas, diferindo da suposta livre troca cuja liberdade se torna ilusória pela ausência de tais normas. E é porque a verdadeira cooperação é tão frágil e tão rara no estado social dividido entre os interesses e as submissões, assim como a razão permanece tão frágil e tão rara em relação às ilusões subjetivas e aos pesos das tradições. (Piaget, 1973, p.111)

Destacam-se a responsabilidade objetiva e responsabilidade subjetiva como elementos importantes na construção da cooperação na fase da adolescência. Salienta-se que a responsabilidade objetiva diminui com o avanço do desenvolvimento e da idade. A intenção neste estudo foi abordar a responsabilidade subjetiva e o respeito mútuo na construção da cooperação, visto que a responsabilidade objetiva tem como produto a coação moral exercida pelo adulto, tendo como característica o estágio do respeito unilateral.

A responsabilidade subjetiva aparece gradativamente se sobrepondo às regras concebidas como um sistema de proibições rituais, apagando traços de realismo moral e possibilitando um sentimento de igualdade, assim o adolescente insiste sobre as próprias obrigações e suas próprias insuficiências para predominar a consideração da intenção sobre as regras.

Nesse sentido, as intenções supõem a cooperação e o respeito mútuos, criando assim, um ambiente de ajuda e compreensão recíproca favorecendo um sistema de relações sociais. Piaget (1932) afirma que é preciso ter filhos para compreender quanto é difícil conseguir esta construção. No entanto, uma sociedade que desenvolve a cooperação como uma necessidade “criará em si uma moral de um novo tipo, moral da reciprocidade e não da obediência. Essa é a verdadeira moral da intenção e da responsabilidade subjetiva.” (PIAGET, 1977, p.121). Moral da obediência não é sinônimo de obediência, mas significa a compreensão e vivência da intenção da regra.

As duas morais na criança conduzem à responsabilidade, uma responsabilidade objetiva e comunicável e outra subjetiva e individual, na qual a intenção é primordial para a consciência moral e condição necessária da responsabilidade formando as relações sociais. Há uma evolução social na responsabilidade, individual e coletiva. Dessa forma, a responsabilidade subjetiva caminha junto com a autonomia da consciência resultante das relações sociais de cooperação eliminando os fenômenos infantis. “A heteronomia própria da coação acarreta a responsabilidade objetiva, como a autonomia própria ao respeito mútuo e à cooperação acarreta a responsabilidade subjetiva.” (PIAGET, 1977, p. 290)

Dentre as dimensões das morais, da coação ou da heteronomia e a da cooperação ou da autonomia, que se obtém por meio da consciência e das atitudes sociais, há uma noção considerada a mais racional das morais que é a noção do sentimento de justiça. O sentimento de justiça, independente dos preceitos ou de exemplos práticos dos mais velhos, requer para o seu desenvolvimento o respeito mútuo e a solidariedade entre as crianças e jovens.

A noção de justiça, de acordo com os ensaios de Piaget (1977) é a condição imanente ou de lei de equilíbrio das relações sociais e cresce na medida em que aumenta a solidariedade.

Distinguem-se duas noções de justiça segundo Piaget (1977): a justiça retributiva e a justiça distributiva ou igualitária. A primeira está ligada à coação adulta, a obediência às leis, isto é, trata os atos e sanções com objetivos de logo solucioná-los, uma espécie de mecânica moral e próximo do realismo moral. O predomínio da justiça da retribuição sobre igualdade torna o indivíduo heterônomo e dependente da vontade dos mais velhos. Vale ressaltar, que nessa fase, a sanção constitui uma necessidade moral e o valor da punição é medido pela sua severidade.

A segunda, a justiça distributiva ou igualitária, se impõe em função da cooperação. Sempre que há conflitos há de se fazer com que a igualdade predomine, dessa forma prevalece a sensibilidade às nuances humanas do problema ou conflito compreendendo o contexto psicológico e social.

A justiça distributiva está fundamentada no sentimento de autonomia. No entanto, o desenvolvimento da autonomia é progressivo e privilegia a igualdade sobre a autoridade. Piaget (1977) em seus resultados mostrou que a evolução da justiça está de acordo com a idade, desde que haja a contínua construção.

Os menores tendem para a autoridade e acham mesmo, muito justo o que foi mandado à criança (não é somente necessário obedecer, mas a ação mandada é justa em si própria, enquanto conforme à ordem dada), enquanto os maiores pedem pela igualdade e acham injusta a ordem (PIAGET, 1977, p. 239).

No que diz respeito ao desenvolvimento da justiça distributiva há três estágios, que salientamos por serem importantes para a presente dissertação.

No primeiro estágio, a autoridade da lei é a justiça; não há diferenciação, o que marca o ser justo é o que o adulto manda, a autoridade sobressai sobre a justiça. A justiça se caracteriza pela ausência de igualdade.

Esse período se estende aproximadamente até sete/oito anos. “O justo confunde-se com o que é imposto pela lei, e a lei é inteiramente heterônoma e imposta pelo adulto” (PIAGET, 1932, p.272); no segundo estágio que acontece por volta dos oito/onze anos, prevalece à igualdade sobre qualquer outra consideração do igualitarismo progressivo, no qual as únicas sanções consideradas e legitimadas decorrem da reciprocidade.

Dessa forma, o ato moral vale por si próprio e a obediência tem como opositora o desenvolvimento da justiça distributiva, por meio da conquista progressiva da autonomia; o terceiro estágio se inicia por volta dos doze anos e a igualdade nesse estágio se torna refinada.

A igualdade se caracteriza pelo sentimento de equidade, desse modo tem um sentido relativo, isto é, se define em função da situação particular de cada indivíduo por meio do significado que consideram as circunstâncias pessoais tornando a igualdade mais efetiva.

Portanto, há predomínio da reciprocidade que se constitui em um equilíbrio ideal, no qual esta nasce das ações e reações dos indivíduos uns sobre os outros. Esse equilíbrio ideal supõe um longo período de educação recíproca entre as crianças e os adolescentes. Dessa maneira, conclui-se a construção das competências do juízo moral segundo Jean Piaget (1932) em:

Reconhecemos, com efeito, a existência de duas morais na criança, a da coação e a da cooperação. A moral da coação é a moral do dever puro e da heteronomia: a criança aceita do adulto um certo número de ordens às quais deve submeter-se, quaisquer que sejam as circunstâncias. O bem é o que está de acordo, o mal o que não está de acordo com estas ordens: a intenção só desempenha pequeno papel nesta concepção, e a responsabilidade é objetiva. Mas, a margem desta moral da cooperação, que tem por princípio a solidariedade, que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade e, por consequência, a autonomia da consciência, a intencionalidade e, por consequência, a responsabilidade subjetiva. (Piaget, 1932, p.288)

A noção de justiça se desenvolve dentro do processo de constituição do sujeito, destacando o papel do outro como extremamente importante nesse processo, pois a moral se constrói a partir da relação com as outras pessoas, isto é, a criança sai de um egocentrismo inicial progredindo na adolescência para o caminho da busca por um bem comum. A entrada do sujeito na moral da autonomia supõe, além dos fatores cognitivos, uma relação de respeito

mútuo e solidariedade com os pares, com os iguais. As aquisições morais se relacionam com o respeito mútuo, em que os adolescentes em condição de novas compreensões constituirão a razão.

Ressalta-se o conceito de Educação na constituição da razão e da moral de acordo com Lins (2009):

A Educação é um processo de aperfeiçoamento de cada ser humano, de modo que passe de um estado menos acabado para estados cada vez mais sofisticados em sua totalidade. Por isso a Educação interfere no desenvolvimento geral do indivíduo, favorecendo sua escalada a níveis mais altos, demonstrando cada vez maior capacidade. Na medida em que prossegue, o ser humano se observa como uma pessoa que ultrapassa fronteiras estabelece novas metas e continua sempre em frente, rumo a novas e melhores formas. Isto tudo porque o ser humano é rico em possibilidades e passa do potencial para o ato, criando e transformando o mundo a sua volta. (LINS, 2009, p. 11)

Neste processo de evolução e construção a constituição da moral da autonomia e a da cooperação acontece por meio da prática, isto é, pela troca com o outro, no qual se caracterizam as interações sociais. O adolescente na construção da cooperação passa por um processo de descentralização do eu, assim o jovem se coloca em igualdade com os mais velhos, isso porque a sua personalidade está em formação, com sentido de vida nova para transformar o mundo (GALLEGO, 2006). Quando a relação passa a ser mais igualitária com outras pessoas, amplia-se a possibilidade de estabelecer uma moral da cooperação e da ética dos adultos.

2.4 ÉTICA E MORAL

2.4.1. Por uma Educação Moral no currículo escolar na contemporaneidade

A presença da Educação Moral no currículo escolar é de tal importância que muitos são os autores que se debruçam sobre este tema. Basicamente pode-se analisar esta questão a partir da Filosofia Moral para uma melhor compreensão da pessoa humana e seu desenvolvimento (MARITAIN, 1968). Isto porque a Filosofia indaga sobre vários aspectos da vida humana, oferecendo princípios que podem ser elaborados pela Educação. Trata-se de um tema complexo em Educação e o ensino/aprendizagem do processo de construção da moralidade é um dos desafios que a educação tem na atualidade.

Lins (2007) observa que a aprendizagem da Ética, ramo que se concretiza na vida Moral, é um dos mais importantes objetivos da prática pedagógica. O tema da Ética, ou também chamada Educação Moral, incluídos os valores, vem sendo discutido quanto à sua

natureza e ainda por sua possibilidade de inserção no currículo, seja como disciplina isolada ou Tema Transversal. De um ou outro modo, a ideia é propiciar o desenvolvimento ético da criança e do jovem.

Atualmente, o conceito de Ética e moral é, muitas vezes confundido. No entanto, historicamente, Moral é um termo que somente viria a surgir posteriormente à ideia presente na Antiguidade Grega. Na filosofia grega surge o interesse pela questão do significado do Ethos. O que é o Ethos? O que é a Ética? Podemos considerar o Ethos, segundo Lins (2007), como elemento constitutivo básico de uma cultura, o conjunto de valores que dão fundamento à vida das pessoas.

Na filosofia grega, o termo moral não existia (LINS, 2007), sendo a preocupação especificamente com o Ethos, o que diz respeito à Polis, à vivência da pessoa na cidade pela prática das virtudes. Desta forma, o Ethos, na filosofia grega, se apresentava como a base essencial de vida cultural. A moral é um conjunto de normas e regras para um determinado objetivo numa comunidade social (RIOS, 2001).

Pode-se, atualmente, sintetizar estas ideias na seguinte expressão: “A Ética se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade, sobre a dimensão moral do comportamento do homem.” (RIOS, 2001, p.23). Conforme dicionário de Filosofia, elaborado por Japiassú e Marcondes (1996), moral está relacionada à construção de prescrições destinada a assegurar uma vida comum justa e harmoniosa.

Os autores correlacionam Ética a uma sabedoria filosófica, que está mais preocupada em detectar os princípios de vida e em elaborar uma reflexão sobre as razões de se desejar a justiça, a harmonia e os meios de alcançá-las. Esta ideia tem maior expressão no filósofo Aristóteles, principalmente em sua obra “Ética a Nicômaco”, a qual foi fundamental para essa pesquisa.

Destaca-se o Filósofo Aristóteles referente à obra citada na qual a Virtude Moral ou Ética para ser alcançada como justa e moderada é o produto do hábito

(...) as ações sejam chamadas de justas e moderadas quando consistem em tais atos que homens justos e moderados realizariam, o agente é justo e moderado não quando meramente realiza esses atos, mas quando os realizar da maneira que homens justos e moderados os realizam. (p.73 – 1105b1:5)

Continuando tal discussão, MacIntyre (2001) esclarece que em latim, assim como em grego antigo, não existia nenhuma palavra corretamente traduzida pela palavra “moral”. A palavra “moral” é descendente etimológica de “moralis”, assim como sua ancestral grega “êthikos”.

Ainda de acordo com o autor, a palavra moral surgiu de Cícero que inventou “moralis” para traduzir a palavra grega - De Fato- que significa “pertencer ao caráter”, que nada mais é que disposições do ser humano de comportar-se sistematicamente de determinada maneira, e não de outra, para levar determinado tipo de vida.

As primeiras ocorrências de “moral” são traduções do latim e evoluem para seu próprio uso, “a moral” e, tem um significado prático, é a lição prática que se ensina (MACINTYRE, 2001). McIntyre (2001) ainda esclarece que a moral “não pode se amparar na fé religiosa e nem nos juízos morais particulares como expressões de emoção e das paixões, porque são essas que impelem à razão.”

Sanchez (2005) ressalta que não se pode confundir a Ética com a Moral. E define a Ética como a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Como um conhecimento científico, a Ética deve pretender à racionalidade e objetividade, e proporcionar conhecimentos sistemáticos, metódicos e comprováveis.

Abordam-se os conceitos de Ética e Moral para situar as divergências e convergências, e principalmente para compreender que a moralidade é diferente de moralismo. “A moralidade como um conjunto de atitudes que se manifestam no comportamento da pessoa em valores que foram construídos” e que tem como base atitudes morais racionais e não decorrente dos desejos (LINS, 2007).

No que diz respeito ao âmbito escolar, foi por intermédio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) - PCNs que o ensino da Ética, assim intitulada, foi introduzido. E a Educação Moral e a Ética retornam à história da Educação brasileira “como meta do desenvolvimento integral do aluno, de uma educação mais comprometida com a autonomia.” (SHIMIZU; CORDEIRO; MENIN, 2006)

E, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

A Ética trata de princípios e não de mandamentos. Supõe-se que os seres humanos devam ser justos. (...) A Moral pressupõe a responsabilidade e o juízo. Somente há responsabilidade por atos se houver a liberdade de realizá-los ou não. Cabe, portanto, o pensamento, a reflexão, o julgamento para, então, realizar-se a ação. Agir segundo critérios e regras morais implica fazer uma escolha. E como escolher implica, por sua vez, adotar critérios de racionalidade (BRASIL, 1998).

2.4.2 A Ética Aristotélica - A Virtude da Justiça, Temperança, Amizade e Perseverança

Aristóteles nasceu na Macedônia, cidade de Estagira, Tessalônia, no ano de 384 a.C. e a obra deste filósofo é de significativa relevância para reflexões nas diversas áreas do conhecimento, principalmente, nas questões referentes à Ética.

Seu pensamento é retomado constantemente para fundamentar as discussões e reflexões do problema da moral nas relações humanas na atualidade, ainda que seja um tratado sobre o agir humano datado do século IV a.C.

As contribuições da Teoria Aristotélica da Virtude em seus preceitos concernentes à Virtude como justa-medida foram apresentadas pelo filósofo como uma escolha de ações e paixões que nos levam à observância da mediana, sendo determinada pela razão, que consideramos necessárias para as reflexões Ética/Educação Moral que norteiam a prática pedagógica.

As Virtudes aristotélicas compreendem uma prática e uma forma mais plena da excelência moral, isto é, uma disposição de caráter. Essa disposição de caráter humano pressupõe uma escolha dos atos a serem praticados. Em Aristóteles, há duas formas de Virtude: As Virtudes Intelectuais e as Virtudes Morais. Conforme Aristóteles, (2009, p.67-15)

(...) a virtude intelectual é majoritariamente tanto produzida quanto ampliada pela instrução, exigindo, conseqüentemente, experiência e tempo, ao passo que a virtude moral ou ética é o produto do hábito, sendo seu nome derivado com uma ligeira variação da forma, dessa palavra (ethos – hábito). E, portanto, fica evidente que nenhuma das virtudes morais é em nós engendrada pela natureza, uma vez que nenhuma propriedade natural é passível de ser alterada pelo hábito. (...). A natureza nos confere a capacidade de recebê-las, e essa capacidade é aprimorada e amadurecida pelo hábito.

A Virtude é um aprendizado, um exercício que é necessário, pois permite ao sujeito conhecer, julgar, ponderar, discernir e deliberar em diferentes situações na vida.

2.4.2.1 a virtude da justiça

A Virtude da Justiça é entendida como uma disposição moral que torna os indivíduos aptos a realizar atos justos e que os faz agir justamente e desejar o que é justo. Na Justiça se encontra toda a Virtude somada. (ARISTÓTELES, Livro V, 2009, p. 148:30). Dessa forma, a Justiça é uma Virtude completa, é a maior das Virtudes, que entre todas as virtudes, é o bem do outro.

Há dois tipos de Justiça, a distributiva e a corretiva, a primeira se manifesta na distribuição da honra e riqueza. “E o justo nesse sentido é uma mediana entre dois extremos que são desproporcionais, uma vez que o proporcional é uma mediana e o justo é o proporcional.” (ARISTÓSTELES, 2009, Livro V p. 153:10)

E a segunda, a Justiça corretiva que tem uma função de transações entre os indivíduos, é essa que determina o justo. As transações se dividem em voluntárias e involuntárias. A Justiça corretiva será a mediana entre a perda e o ganho.

Conforme ressalta Aristóteles (2009, Livro V, p. 155:20)

Essa é a razão porque, quando ocorrem disputas, os indivíduos recorrem a um juiz. Dirigir-se a um juiz é dirigir-se à justiça, pois o juiz ideal é, por assim dizer, a justiça personalizada. E também os homens necessitam de um juiz para que este seja um elemento mediano, pelo que, efetivamente, em alguns lugares, ele é chamado de mediador, pois pensam que se ele atinge a mediana, atinge o que é justo. Assim, o justo é uma espécie de mediana na medida em que o juiz é um meio (intermediário) entre os litigantes.

No que diz respeito à Justiça, entre todas as Virtudes, essa se realiza no bem do outro, isto é, fazer o que é vantajoso ao outro. O homem não nasce justo, aprende a ser justo.

2.4.2.2 a virtude da Temperança

A Temperança ou moderação é o meio termo entre o prazer e a dor. A Temperança está relacionada aos prazeres do corpo, dos sentidos. Aristóteles considera a Virtude da Temperança como um autocontrole.

A intemperança ou desregramento é o “desejo de todos os prazeres ou aqueles que são os mais intensos e é levado por seu desejo a persegui-los de preferência a tudo o mais.” (ARISTÓSTELES, 2009, Livro III, p. 114: 1119a1)

O agir do ser humano na Virtude da Temperança acontece por meio do controle de seus desejos que forem prejudiciais para ele, o apetite que é explicado como um estado de harmonia com a razão em que seu objetivo é a moderação; o bem como princípio racional, que é nobre. O homem moderado deseja a coisa certada, na maneira certa no momento certo, isto é, o ordenamento pela razão.

A Virtude da Temperança se manifesta no homem moderado, assim, podemos considerar que o apetite é natural, mas o excesso é um desvio, isto é, os desregrados excedem com o que não devem, vão além do que deve.

Por outro lado, o ser humano desregrado deseja todos os prazeres ou os mais intensos e são levados a perseguir esses desejos de preferência a todo custo.

Os desregrados se excedem de todas essas formas, pois gostam de algumas coisas que são erradas e, com efeito, abomináveis, e quaisquer daquelas coisas das quais é certo gostar gostam mais do que o que é certo, e mais do que a maioria das pessoas. (ARISTÓTELES, Livro III, p.114:25).

Portanto, quando se sobrepuja a razão, o apetite pelo prazer é insaciável e indiscriminado, assim, a gratificação dos apetites passa a ser violenta e intensa.

2.4.2.3 a virtude da Amizade

Aristóteles dedica dois livros ao tema da natureza da Amizade, o VIII e IX em *Ética a Nicômaco* e os inicia postulando que tratar da Amizade constitui uma das exigências mais imprescindíveis da vida, visto que ninguém optaria ficar sem amigos, mesmo que possuísse outros bens.

Nesta direção, de imediato, Aristóteles esclarece que Amizade supõe convívio, semelhança, tempo e intimidade. Portanto, amizade constitui na teoria aristotélica uma reciprocidade, afeição e generosidade no sentimento.

A amizade consiste mais particularmente em proporcionar afeto, e como louvamos os homens por amarem seus amigos, o afeto parece ser o que distingue um bom amigo. Consequentemente são os amigos que alimentam afeto um pelo outro, segundo o merecimento de cada um, que solidificam a amizade e a tornam duradoura. (ARISTOTÉLES, 2009, Livro VIII p 249:1159b1)

Aristóteles menciona as várias formas de Amizade que constituem a natureza social e essencial do homem. Este filósofo define três tipos de Amizade que correspondem a três qualidades amáveis, que são:

1- Amizades úteis – a amizade tem fundamento na utilidade, isto é, na medida em que um benefício possa advir do outro.

2- Amizade por prazer – a amizade se fundamenta no prazer, a pessoa ama seus amigos para seu próprio bem ou prazer que essa amizade propicia. São amizades incidentais porque não há amor pelo que se é, mas a vantagem uma para outra. A amizade se dissolve, a sua existência é apenas um meio para determinado fim.

3- Amizade por bondade – a amizade que quer o bem em favor de seus amigos, isto é, são amigos no seu sentido pleno, se amam pelo que é. A amizade é duradoura e há

afeto com reciprocidade envolvendo escolha deliberativa que favorece uma disposição estabelecida.

Quanto aos tipos de amizades, Aristóteles (2009, Livro VIII p.238:10) salienta as seguintes características da real Amizade.

Amigos que se amam com fundamento na utilidade não se amam por si mesmos, mas na medida em que algum benefício lhes possa advir um do outro. A amizade cujo fundamento é o prazer, o indivíduo ama seus amigos para seu próprio bem e seu prazer, e seu próprio prazer, não se cogitando aqui das pessoas amadas, mas da utilidade ou prazer que elas propiciam. A forma perfeita de amizade é aquela entre os indivíduos bons e mutuamente semelhantes em matéria de virtude, isso porque esses amigos desejam igualmente o bem alheio na qualidade de bem e são bons em si mesmos.

Conforme Aristóteles, para que a Amizade perfeita exista se faz necessário conhecer alguém e tornar-se íntimo dessa pessoa, o que revela uma tarefa difícil, pois amizades úteis e prazerosas existem em abundância, nas quais os benefícios que proporcionam podem ser fruídos de imediato.

2.4.2.4 a virtude da Perseverança

Para se entender a Perseverança, destacamos a Virtude da Coragem como ponto de partida por ser uma virtude inspirada pela paixão, isto é, a pessoa corajosa tem a nobreza da coragem. Nessas pessoas opera a paixão “reforçada por escolha e propósito deliberado.” (ARISTÓTELES, 2009, p. 109). A Virtude da Coragem é o meio termo em relação ao medo e a temeridade. Nesta virtude há que se superar a falta de firmeza, ter responsabilidade e respeito.

Em Aristóteles, o homem corajoso é a prova do medo no limite da possibilidade humana. O covarde é uma pessoa desesperada, que de tudo tem medo e lhe falta autoconfiança. De acordo com Aristóteles “O homem corajoso, por conseguinte, é aquele que suporta ou teme as coisas certas, para o propósito certo, da maneira certa e no momento certo e que mostra autoconfiança semelhante.” (ARISTÓTELES, 2009, Livro III, p.104:15)

Aristóteles aplicou a Virtude da Coragem a cinco diferentes tipos de caráter, dos quais quatro são pertinentes à pesquisa.

a) Uma coragem que está fomentada por um sentimento de pudor e pelo desejo de algo nobre, isto é, “a honra e a aspiração de evitar a desonra de ser escarneado.” (ARISTÓTELES, 2009, Livro III, p. 107:30)

b) Uma coragem tida como experiência e não como um sentimento de pudor, mas de medo, como meio de evitar o sofrimento e não a desonra. Por outro lado, a experiência de alguma forma particular de perigo é tida como uma espécie de coragem, do que nasceu a noção de Sócrates de que a coragem é conhecimento (ARISTOTÉLES, 2009, Livro III, p. 107:10).

c) Uma coragem reconhecida por paixão que deseja afrontar o perigo, mas que leva em conta a prudência. “A forma de coragem que é inspirada pela paixão parece ser a mais natural, e quando reforçada por escolha e propósito deliberados parece ser verdadeira coragem” (ARISTOTÉLES, 2009, Livro III, p. 109:1117a1).

d) A coragem que se apresenta como a bravura é aquela na qual o ser humano consegue suportar situações temíveis e terríveis, isto é, tem disposição de enfrentar um perigo repentino.

A bravura em situações de perigo imprevisto brota mais do que caráter, posto que há menos tempo para a preparação; pode-se tomar a resolução de enfrentar um perigo que se prevê, com base no cálculo e na razão, mas somente uma disposição estável de coragem capacita alguém a afrontar um perigo repentino (ARISTOTÉLES, 2009, Livro III, P.109:20)

Encerrando este breve esboço sobre a Virtude da Coragem, destacamos que os seres humanos que são menos corajosos e não tem nada de valor a não ser sua vida enfrentam “prontamente o perigo e venderão suas vidas por ganhos insignificantes.” (ARISTÓTELES, 2009). Entretanto ser humano corajoso é aquele que suporta ou teme as coisas certas, que mostra autoconfiança, portanto a pessoa corajosa é à prova do medo no limite da possibilidade humana.

2.4.3 Alasdair MacIntyre: Da Desordem Moral a Virtudes

Destaca-se o filósofo Alasdair MacIntyre para a fundamentação teórica dessa pesquisa por suas indagações da moralidade na pós-modernidade em tempos da diversidade social e seu reconhecimento como um filósofo moral que traz aspectos importantes a partir da realidade contribuindo para a realização da vida ética.

Afinal quem é Alasdair MacIntyre? Nascido na Escócia em 1927, emigrou para os Estados Unidos onde prosseguiu sua carreira como filósofo atuante na Universidade de Notre Dame. Este filósofo é considerado “um dos autores que tem escrito, de forma mais inteligente sobre Ética, constituído uma das vozes mais autorizadas e singulares neste domínio.” (MARQUES, 2006).

Há uma complexidade na obra de Alasdair MacIntyre e ao mesmo tempo uma singularidade nas perspectivas éticas sugeridas, de modo que é difícil arrumar e etiquetar ou rotular sua filosofia. As críticas feitas em suas teses ao individualismo liberal e ao relativismo ético radical da pós-modernidade, “podem fazer-nos tentar ver nele um universalista ético, coisa que ele não é.” (MARQUES, 2006, p.5)

Na ética de MacIntyre (2001) há o reconhecimento da história constituindo um contributo em sua obra. MacIntyre (2001) destaca em suas reflexões que o homem como agente moral está preso às circunstâncias com laços provenientes da comunidade e da tradição, sem recusar a evidência da evolução histórica e da diversidade cultural. Desse modo, observa-se que MacIntyre “discute a crença da atemporalidade dos conceitos morais, pois não concorda com esta posição, achando que os conceitos morais evoluem na história, e por isso, para ele, as raízes históricas são importantes” (Lins, 2007, p.45).

A obra de Alasdair MacIntyre, além de ser uma revisão crítica da situação da moralidade, apresenta para a Ética uma proposta de Virtude como uma dimensão crucial para a ordenação da situação da moralidade numa sociedade identificada como desordenada moralmente (LINS, 2007). Ressalta-se ainda na obra de MacIntyre (2001) a coragem e a originalidade de suas afirmativas, coerência da exposição de suas ideias e a honestidade na apresentação de suas teorias. MacIntyre (2001) em sua preocupação com a tradição reconhece que vivemos em uma cultura emotivista e que se afasta de suas raízes. Lembramo-nos que Hannah Arendt valoriza a tradição para o sentido da vida humana (LINS, 2007).

Nas ideias de MacIntyre (2001) observa-se como este identifica um dos cenários que reforça a cultura emotivista, que foi o luto mal feito da perda das ilusões iluministas causando maior dificuldade em refutar as características do emotivismo, principalmente diante da impossibilidade de compreensão da moral quando esta é analisada e afastada das questões de contexto e das circunstâncias.

Nesse sentido há dois pontos fundamentais na Teoria de Alasdair MacIntyre (2001) que são: a) O estado de moralidade na atualidade designada como Desordem Moral em decorrência do Emotivismo e presente em diversas culturas no mundo; b) As Virtudes, que são apresentadas como proposta em oposição ao Emotivismo, para que se possa viver uma vida Moral na contemporaneidade.

Alasdair MacIntyre em sua obra intitulada “Depois da virtude: Um estudo em teoria moral” (2001) provoca o leitor a pensar em aspectos importantes da moral contemporânea. Segundo Marques (2006) esta obra foi reconhecida como uma das maiores críticas à filosofia

moral contemporânea e à atual ausência de critérios morais para orientação das modernas sociedades ocidentais.

Dessa forma, MacIntyre (2001) salienta que na ausência de critérios morais se torna difícil encontrar argumentos para os males contemporâneos.

Quais são estes males contemporâneos para MacIntyre (2001)? Podemos ressaltar que MacIntyre (2001) se refere ao pluralismo ético existente e neste destaca a ocorrência de posturas marcadas pelo Emotivismo.

Cabe esclarecer o conceito de Emotivismo decorre da desordem moral e é uma doutrina em que todos os juízos morais não passam de expressões de preferência, expressões de sentimento ou atitudes, na medida em que são de caráter moral ou valorativo.

O emotivismo é, portanto, uma teoria que pretende explicar todos os juízos de valor, sejam quais forem. Está claro que, se isso for verdade, toda discordância moral é racionalmente interminável; e também que, se for verdade, certas características do debate moral contemporâneo. (MACINTYRE, 2001, p.31)

Deste modo, a Ética ficará subordinada aos sentimentos e preferências subjetivas, ocasionando exclusão das Virtudes, impedindo a criação de laços como o fortalecimento com determinada comunidade e tradição cultural.

Ressalta-se como um ponto relevante as discordâncias morais na atualidade, nesse sentido, a discussão sobre tópicos da vida se identificam pelo caráter interminável, pois não se chega a um fim sem critérios definidos. "Parece que não existe meio racional de garantir acordo moral em nossa cultura" (MACINTYRE, 2001, p. 21).

Acrescenta-se com base na ideia de MacIntyre (2001) que o Emotivismo cresce e impede o ser humano de analisar a realidade social, pois só considera ponto de validade para justificação das atitudes o prazer individual. Portanto, salienta-se a razão como característica marcante e exclusiva do ser humano, possibilitando uma vida ética que ganha significado quando não é coagida por formas arbitrárias de poder (LINS, 2007).

A prática das virtudes tem um fundamento importante para a vida ética e se constitui o núcleo central da filosofia moral de Alasdair MacIntyre. Entende-se a Virtude como um conceito dinâmico, como algo a renovar a própria ação de modo que possa beneficiar a vida do ser humano em sua totalidade, na qual se dá a vida ética. Entende-se pois, que:

Embora atraído pela prática, encontrando-se com os pés fincados na realidade da vida comum do dia a dia, MacIntyre nos parece olhar para o alto. Sua visão de uma nova ordem moral para humanidade a ser construída pelos homens, comunitariamente, numa perspectiva da virtude vivida nos diversos contextos culturais pode até parecer idealista demais para alguns. (LINS, 2007, p. 52)

É importante destacar que MacIntyre (2001) fundamenta as virtudes na Filosofia Moral Aristotélica. Mas não se reduz a uma repetição moderna do aristotelismo. Portanto MacIntyre (2001) esclarece:

De um lado, ele é o protagonista com quem comparei as vozes da modernidade liberal, de modo que estou claramente empenhado em dar um lugar de destaque à sua própria exposição bem específica das virtudes. Por outro lado, já deixei claro que quero considerá-lo não só como um teórico individual, mas o representante de uma longa tradição, alguém que articula o que inúmeros antecessores e sucessores também articulam com graus variáveis de êxito. E tratar Aristóteles como alguém que faz parte de uma tradição, mesmo que seja como seu maior representante, é fazer algo não exatamente aristotélico. (MacIntyre, 2001, p. 249).

A tradição, na qual MacIntyre (2001) inseriu Aristóteles foi a que “transformou a Ética a Nicômaco no texto canônico da teoria aristotélica das virtudes.” (MACINTYRE, 2001, p.251) Aristóteles elaborou uma teoria do bem comum e da busca da felicidade, que simultaneamente se tornou local e particular, isto é, definida pela características da polis, mas ao mesmo tempo cósmica e universal. O conflito entre essas dimensões se faz em toda a argumentação da Ética. (MACINTYRE, 2001)

Por que MacIntyre é considerado um neoaristotélico? Marques (2006) responde à nossa questão quando afirma que o pensamento de MacIntyre (2001) é inovador, e não será exagero afirmar que há uma ética antes de MacIntyre e uma ética depois de MacIntyre.

Um dos fatos, destacados por Alasdair MacIntyre em sua própria renovação relativa à teoria de Aristóteles, diz respeito à questão: qual é o lugar da liberdade? Essa questão acontece em consequência das argumentações aristotélicas das Virtudes não estarem disponíveis aos escravos e bárbaros. “O que é o bárbaro? Não apenas o não-grego, mas qualquer pessoa que não tenha uma polis e, portanto, demonstre - na opinião de Aristóteles - incapacidade para relacionamentos políticos.” (MACINTYRE, 2001, p. 269)

Para MacIntyre (2001) a liberdade é o pressuposto do exercício das virtudes e da realização do bem, que mantém relacionamentos políticos, ou seja, relacionamento entre homens livres de uma mesma comunidade.

A partir desta argumentação, MacIntyre (2001) diz que não há necessidade de discussão, visto que há um insulto quando Aristóteles exclui os não gregos, os bárbaros e os escravos não somente por estes não possuírem relacionamentos políticos, mas por considerá-los incapazes de tê-los. O autor faz então, uma crítica e uma análise deste insulto ressaltando que:

A cegueira de Aristóteles não era, naturalmente, exclusiva dele; fazia parte da cegueira geral, embora não universal, de sua cultura. Está intimamente ligada a outra

forma de limitação. Aristóteles escreve como se os bárbaros e os gregos tivessem natureza fixa e, ao encará-los assim, ele nos traz de volta o caráter não histórico de sua compreensão da natureza humana. [...] Aristóteles não entendia a transitoriedade da pólis (grifo do autor) porque tinha pouco ou nenhum entendimento da historicidade em geral. Assim, não pode surgir para ele toda uma série de questões, inclusive aquelas relativas aos modos como os homens poderiam passar de escravos ou bárbaros a cidadãos de uma polis. (MACINTYRE, 2001, p. 271)

A escolha das bases filosóficas do aristotelismo por MacIntyre (2001) está no fato de existir neste autor uma tradição moral, que tem um núcleo filosófico intelectual de importância política e psicológica. Dessa forma, o ponto focal é uma tradição de ação, pensamento e discurso. MacIntyre (2001) designa a Teoria Aristotélica como a visão clássica do homem. “A Ética, portanto nessa tese, pressupõe alguma explicação de potência e ato, alguma explicação da essência do homem enquanto animal racional e, sobretudo, algum conhecimento do telos humano.” (MACINTYRE, 2001, p.99)

As limitações já referidas da teoria aristotélica das Virtudes não alteram as suas várias descobertas mais particulares, nem seu esquema geral de compreensão das Virtudes na vida humana. Dentre as suas descobertas, MacIntyre destaca duas, pois como diz: “merecem ênfase especial em qualquer explicação das virtudes.” (MACINTYRE, 2001, p. 271).

A primeira se refere ao prazer na vida humana como uma atividade bem-sucedida dessa maneira, fazer algo que seja agradável e que haja satisfação, a qual é o telos da atividade. O prazer é normalmente acompanhado da aquisição de excelência nas atividades. As atividades são diversas como: escrever, jogar, realizar projetos sociais complexos.

Em se tratando de excelência, MacIntyre (2001) destaca que precisamos entendê-la historicamente. Quando se diz historicamente, o autor esclarece que há uma sequência de fatos em desenvolvimento, no qual se percebe o sentido e a finalidade. E essa sequência, ora é de declínios ora é de progresso, por isso não deve ser compreendida como um progresso linear.

Do ponto de vista aristotélico, MacIntyre (2001) ressalta as excelências peculiares dos trabalhos manuais, como o artesanato, o qual não fazia parte da aquisição de excelências na teoria aristotélica. No que diz respeito ao prazer

é importante salientar que as mesmíssimas ponderações aristotélicas que nos levam a essa conclusão nos impedem de aceitar qualquer teoria que trate a satisfação, o prazer ou a felicidade como critério para orientar nossos atos (MACINTYRE, 2001, p. 272).

Nesse sentido, explica-se que o prazer ou felicidade exige critérios, pois sem esses, a pessoa cai no Emotivismo que impede reflexões e o uso da racionalidade em direção ao bem comum que é a felicidade a ser alcançada para Aristóteles e na tese de MacIntyre (2001).

Para melhor compreensão decidimos aproximar o tema de Theodor Adorno desta reflexão. Cabe ressaltar a categoria progresso desenvolvida por Theodor Adorno que nos parece oportuno face à ideia de MacIntyre (2001). Desse modo, não existe progresso na humanidade como um todo, mas sim nas habilidades e conhecimento.

A ideia de progresso para Adorno está na busca do homem e da sua maioridade, já presente na obra kantiana. No entanto, existe ao mesmo tempo, a marca “do peso da desgraça historicamente ascendente” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2003, p.86), conforme explicam os autores analisando o pensamento de Adorno. Desta forma, o progresso se transforma na resistência contra o sempre perigo de recaída (ADORNO, 1985).

A segunda descoberta se refere ao raciocínio prático que para MacIntyre (2001) proporciona uma importante discussão quanto à dimensão das Virtudes. Este filósofo considera que a teoria aristotélica do silogismo prático são condições necessárias para a ação humana inteligível e que se aplica a qualquer cultura. Nesta perspectiva há quatro elementos essenciais do raciocínio prático. Primeiro os desejos e as metas dos agentes, pois sem esses não haveria contexto para tal raciocínio; o segundo é mostrar suas intenções do que fazer, ter, ou procurar; o terceiro é a afirmação da situação solicitada ou requisitada e, por fim, o quarto consiste na própria ação.

Há uma relação entre a inteligência prática e as Virtudes. Esta relação, diz respeito ao que é bom para alguém, tanto no fazer como no ser. E ainda, a capacidade do agente em fazer e agir com base nas virtudes e vícios intelectuais e morais, visto que esses irão compor o caráter. Conforme MacIntyre (2001):

A natureza precisa dessa ligação que só poderia ser elucidada por uma explicação mais completa do raciocínio prático do que aquela que nos oferece Aristóteles; sua explicação é notavelmente elíptica e precisa de paráfrase e interpretação. Mas ele diz o suficiente para nos mostrar, do ponto de vista aristotélico, que a razão não pode ser escrava das paixões, pois a educação das paixões para que se enquadrem na busca daquilo que o raciocínio teórico identifica como telos e o raciocínio prático como ato correto a se realizar em cada hora e lugar determinado é o assunto da ética (MacIntyre, 2001. p. 275).

Salientaram-se algumas questões que MacIntyre (2001) levanta para justificar uma explicação das Virtudes aristotélicas para o progresso e bem-estar do ser humano. A primeira delas é que, de algum modo, se torna pertinente preservar a teleologia de Aristóteles e a partir de alguns filósofos morais modernos, que representam sua oposição, os quais questionam

como explicar de forma clara e defensável o telos. E também do relacionamento da Ética com a estrutura da polis, já que as Virtudes aristotélicas pressupõem um contexto de relacionamentos sociais numa cidade-estado a qual, como se sabe, não existe mais.

Assim, o que diz respeito à unidade para Aristóteles, na harmonia da alma individual e da cidade-estado, MacIntyre (2001) enfatiza que são oriundas da crença herdada por Aristóteles de Platão. Estas questões são consequência da percepção aristotélica de que deveria ser evitado e controlado o conflito.

A ausência desse reconhecimento da centralidade da oposição e do conflito na vida humana também esconde de Aristóteles uma importante fonte de aprendizado humano sobre as virtudes e um importante meio de vivência humana das virtudes. (MACINTYRE, 2001, p.277)

Dessa forma, o pensamento aristotélico na contemporaneidade enfrenta dificuldades com relação à compreensão do telos e da polis, no entanto “é com o intuito de superá-lo que MacIntyre desenvolve o conceito de prática, narrativa e tradição.” (OLIVEIRA, 2005, p.122)

Retomaremos o conceito de tradição que anteriormente MacIntyre (2001) enfatizou em sua preocupação quanto à aquisição das virtudes e do bem comum. Destacaremos adiante o conceito de prática, que envolve os bens internos e os bens externos, assim como o de narrativa, na qual se encontra a construção da identidade pessoal e social do ser humano. Entende-se que a narrativa tem a função de incluir as práticas e simultaneamente à ideia de telos.(OLIVEIRA, 2005)

Na análise sobre tradição, MacIntyre (2001) reconhece a importância de elaborações já realizadas, assim como o filósofo Aristóteles, que admitia antecessores para conceber seu pensamento, por meio dos erros e/ou de verdades parciais.

Nesse sentido, MacIntyre (2001) traz uma concepção de tradição, na qual jamais o passado pode ser descartado e o presente só será inteligível na forma de crítica e em reação ao passado. O passado é necessário e possível, para que seja corrigido, reelaborado e ultrapassado. O sentido de ultrapassado está na correção por uma perspectiva futura.

Neste caso são pertinentes as ideias de Hanna Arendt (1975) sob o conceito de tradição, considerando certa identificação com o conceito de MacIntyre. A filósofa salienta que esse conceito algumas vezes parece essencialmente romântico, mas o que o Romantismo faz é situar a discussão da tradição e sua glorificação do passado servindo para “transformar nosso mundo e as circunstâncias em geral a tal ponto que uma confiança inquestionada na tradição não fosse possível.” (ARENDR, 1975, p. 53)

Essa, pelo menos parece ser a lição da tardia colheita de pensamento formalista e compulsório, no século XX, que veio depois que Kierkegaard, Marx e Nietzsche desafiaram os pressupostos básicos da religião tradicional, do pensamento político tradicional e da Metafísica tradicional invertendo conscientemente a hierarquia tradicional dos conceitos. (Arendt, 1975, p.53)

Arendt (1975) ressalta ainda que a tradição tenha o poder sobre as mentes humanas e deve estar presente na formulação dos conceitos aqui apresentados. E a tradição ressurgiu de um caos de perplexidades de massa no cenário político e de opiniões de massa, em que os movimentos totalitários, por meio do terror e da ideologia, firmaram novas formas de governar. Que nem essas consequências do século XX provocaram a quebra da tradição em nossa história.

MacIntyre (2001) e Arendt (1975) tratam a tradição como uma categoria de análise importante para o desenvolvimento e progresso da humanidade, em um movimento dialético, na qual se assume uma ruptura, mas também uma continuidade, de forma que o passado seja reformulado, reconhecendo-se o presente e elaborando-se perspectivas futuras como parte de uma história.

Passou-se à análise de narrativa, entendendo esse conceito ligado ao de tradição. MacIntyre mostra como é natural, em nossa cultura, falarmos de nós mesmos por meio da narrativa. “Ao contarmos nossa história, localizamo-nos no tempo e no espaço social.” (OLIVEIRA, 2005, p. 124)

As conversas e as ações humanas são narrativas encenadas. A conversa é compreendida, no sentido amplo, como forma geral de interações humanas, em que se faz uso da linguagem e da vida humana, de modo que os atos de outras pessoas falam tanto quanto suas palavras. “Isso só é possível porque são atos daqueles que tem palavras” (MACINTYRE, 2001, p.355).

Desta maneira se caracteriza o processo de socialização, no qual não há somente a transmissão de normas sociais, mas sim a construção e a definição de quem somos não como fatos isolados, mas como episódio de uma possível história.

O ato tem um caráter fundamentalmente histórico,

porque entendemos nossa própria vida nos termos das narrativas que vivenciamos que a forma de narrativa é adequada para se entender os atos de outras pessoas. As histórias são vividas antes de serem contadas – a não ser na ficção (MACINTYRE, 2001, p.356).

Observa-se que há uma abertura, por meio da narrativa, para o diálogo, tanto no contexto de um conjunto de histórias quanto nas histórias dos indivíduos envolvidos nos cenários que atuam e sofrem. “Narrativa não é obra de poetas, dramaturgos ou romancistas

que ponderam sobre fatos que não tinham ordem narrativa antes de lhe ser imposta pelo cantor ou pelo escritor; a forma narrativa não é disfarce, nem decoração.” (MACINTYRE, 2001, p.355)

MacIntyre (2001) ressalta o conceito de cenário como um termo abrangente e significativo para a narrativa. Este filósofo entende o termo cenário como: “uma história, uma história dentro das quais as histórias de cada agente não sejam apenas, mas tenham de ser situadas, simplesmente porque, sem o cenário e suas mudanças, com o passar do tempo, a história do agente e suas mudanças com o tempo serão inteligíveis.” (MACINTYRE, 2001, p.347)

Ser sujeito de uma narrativa implica uma dimensão ontogenética. Desse modo, o sujeito é responsável pelos atos e experiências, de forma que possibilita explicações em um tempo e espaço de vida inteligível, da qual se exige um contexto. (MacIntyre, 2001)

Os conceitos de narrativa, inteligibilidade e responsabilidade têm uma relação de pressuposição mútua e da mesma maneira a possibilidade de aplicação do conceito de identidade pessoal. “Segue-se que, naturalmente, todas as tentativas de elucidar a noção de identidade pessoal isolada das noções de narrativa, inteligibilidade e responsabilidade estão fadadas ao fracasso, como fracassam todas as tentativas desse tipo.” (MACINTYRE, 2001, p.367)

MacIntyre (2001) elabora suas próprias reflexões acerca da natureza da ação humana e da identidade na tentativa de responder o que estas proporcionam à vida moral. Destacaremos pontos fundamentais para essa dissertação relativos ao conceito de Identidade Pessoal articulada ao conceito de Identidade Social.

Trata-se de trazer tais reflexões com intuito de fomentar nosso ato de pensar tanto no âmbito pessoal como na instância escolar. Em que consiste uma unidade de uma vida? O que é o bem para o homem?

A unidade de uma vida é a unidade de uma busca narrativa. Buscas às vezes que fracassam, são frustradas, abandonadas ou dissipadas por desvios; e vidas humanas podem fracassar também, de todas essas maneiras. Mas os únicos critérios de êxito ou fracasso em uma vida humana como um todo são os critérios de êxito ou fracasso numa busca narrada ou a ser narrada (MacIntyre, 2001, p.368).

Os registros que uma pessoa tem da sua vida são o seu ponto de partida moral, que é uma parte da sua própria particularidade moral. Há heranças que vem da família, da cidade, da tribo e da nação. Nesse sentido o eu não é destacado das dimensões sociais e históricas. “A

história da minha vida está sempre contida na história das comunidades que deram origem à minha identidade.”(MACINTYRE, 2001, P.371)

Importante destacar a análise realizada por Macintyre (2001) da identidade pessoal e social a partir do individualismo moderno que mantém o eu afastado das contingências sociais de sua existência, citando para isso, o individualismo americano moderno. Ressaltou-se o fato de os americanos recusarem qualquer responsabilidade pelas consequências da escravidão sobre os negros, dizendo: “Nunca tive escravos.” (MACINTYRE, 2001, p. 370) Outro ponto em que o filósofo fez referência foram os nascidos na Alemanha depois do ano de 1945, destacando a importância moral no relacionamento com os contemporâneos judeus. Nesse sentido, a Identidade Pessoal se constrói das articulações da Identidade Social e Identidade Histórica de forma complexa e dinâmica.

A Identidade Social e Identidade Histórica coincidem. Desse modo, MacIntyre (2001) diz:

Logo, o que sou é, fundamentalmente, o que herdei um passado específico que está presente até certo ponto no meu presente. Descubro que faço parte de uma história e isso é o mesmo que dizer, em geral quer eu goste ou não, quer eu reconheça ou não, que sou um dos portadores de uma tradição. (MacIntyre, 2001, p.372)

Os bens que constituem a tradição nesta argumentação são chamados de tradição viva. Na tradição viva há procura dos bens que atravessam gerações e é justamente nessa argumentação que prossegue uma narrativa, a qual não se concluiu, assim incorpora a história ao social. As Virtudes são constituídas pela argumentação sobre os bens, portanto as Virtudes sustentam e capacitam a pessoa para alcançar os bens internos, fornecendo um autoconhecimento. “A vida virtuosa para o homem é a vida passada na procura da vida boa para o homem, e as virtudes necessárias para a procura são as que nos capacitam a entender o que mais e mais é a vida boa para o homem” (MACINTYRE, 2001,p.369).

Em se tratando das Virtudes na filosofia moral de MacIntyre (2001) não devemos confundir com formas de saudosismo conservador, mas de uma ideia de tradição que se manifesta na compreensão de “possibilidades futuras que o passado tornou disponíveis para o presente” (MACINTYRE, 2001, p.375). As virtudes se originaram da tradição e a tradição viva as torna uma dimensão de transformação do ser humano na busca do bem comum.

2.4.4 A desordem moral e a barbárie nas elaborações de MacIntyre e Adorno

O objetivo de trazer as ideias de Theodor Adorno para esta dissertação é a existência de diálogo com Aladair MacIntyre. Da desordem moral à barbárie, aproximando essas

categorias, entendendo que há convergências que orientam para um lugar comum: a conscientização ou a racionalidade para uma vida emancipada e o bem comum.

Vamos tratar a desordem moral decorrente do emotivismo, as virtudes e as práticas segundo Alasdair MacIntyre (2001). No que diz respeito à barbárie segundo Theodor Adorno (2010) enfatizaremos o poder da indústria cultural e o conceito de emancipação no processo educacional. Tanto a categoria de desordem moral como da barbárie são de cunho contemporâneo e contemplam reflexões epistemológicas e axiológicas no campo educacional.

Mas quem é o filósofo Theodor Adorno? Theodor Adorno nasceu em 1903 e morreu em 1969. Não era apenas filósofo, mas sociólogo, musicólogo e crítico da cultura. Seu trabalho é considerado de implicações filosófico-educacionais, e este um filósofo rigoroso e coerente do Instituto de Frankfurt, ao qual o seu nome estará ligado indissolúvelmente. “O pensador frankfurtiano demonstra o movimento permanente da razão na tentativa de superar o *status quo* em busca da emancipação dos seres humanos” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIBEIRA, 2008, p.43).

A filosofia de Adorno se apresenta como uma forma de pensar radicalmente a densa ideologia que oculta a contradição social e abrir caminho para a dura realidade.

Adorno prefere argumentar que, se não podemos aduzir quais são as características da sociedade “perfeita”, podemos trabalhar na direção de identificação da barbárie atual, com o objetivo de poder transformá-la. Somente uma sociedade mais justa poderá propiciar condições para a propagação de um pensamento verdadeiro (Zuin, Pucci, Ramos-de-Oliveira, 2003, p.115).

Quanto ao pensamento verdadeiro, com sentido de uma racionalização para emancipação humana, Adorno (2010) faz alusão à teoria crítica e a função educativa, que neste caso é a reflexão com intuito de resgate do pensamento dialético. De acordo com Pucci, (2000) a dialética começa afirmando que os objetos são mais que seus conceitos em relação à condução à norma tradicional. Há uma adequação no sentido que permite dizer que tal conceito se refere a uma dada realidade. Sendo impossível pensar sem definir, determinar, buscar semelhanças. O conceito não se esgota na realidade.

O potencial do pensamento crítico é enfatizado por Adorno na obra “Educação e Emancipação”, mais precisamente no capítulo A Educação após Auschwitz, segundo o qual a educação só terá sentido pleno pela autorreflexão crítica em contraponto a um raciocínio condicionante e somente adaptável.

No que diz respeito à barbárie ressaltamos “Que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra qual se dirige toda a educação.” (ADORNO, 2010, p.119) As evidências

acima caracterizam um momento histórico sofrido e desumano vivido pela humanidade no século XX, o qual ainda vivenciamos de maneiras diversas por isso os ensaios de Adorno (2010) são atuais. Dessa maneira, discutir a presença da barbárie é significativo no contexto sociocultural endossando a dinâmica histórica na atualidade.

A barbárie está intrínseca no interior do processo civilizatório; Adorno (2010) compreende a barbárie como algo muito simples. O filósofo ressalta que a civilização humana, apesar de seu avanço tecnológico, tem no ser humano ainda um atraso em relação ao próprio estado civilizatório. Nesse sentido, salienta o atraso moral da humanidade decorrente do impulso de destruição, pelo qual o ser humano quando tomado por uma agressividade primitiva, ou seja, um ódio primitivo, acarreta degradação. Completando a análise, destacamos que: “A barbárie perdura em outras formas, de outras maneiras, potencializada ainda mais pelo alcance das novas tecnologias em seu conluio com o capital global” (PUCCI, 2000, p.91).

A barbárie produzida em Auschwitz, em Hiroshima e Nagasaki, como o genocídio da população do Timor pela Indonésia, além de tantas outras, como as torturas, assassinatos de adversários políticos cometidos pelas ditaduras militares no mundo, a fome e violência na África, principalmente com crianças e mulheres, as mutilações e mortes cotidianas de seres humanos nos centros urbanos, se alastram para as zonas rurais. O narcotráfico, que leva às baixas condições humanas e altas taxas de homicídios, além de ser uma das principais causas de morte da juventude, e acidentes de ordem natural provocados pela ambição humana são ações desumanas que permanecem no século XXI.

É nesse caminho tortuoso, após os traumas que a própria humanidade causa aos seus, que a visão crítica reconhece a civilização e barbárie como processos intercomplementares. A obra de Theodor Adorno se insere nas profundezas da realidade, a qual merece ser conhecida, pois conhecer é um ato pleno da humanidade (Zuin; Pucci; Ramos-de-Oliveira, 2008, p.14).

Estas afirmativas mostram a contemporaneidade das análises de Adorno. O que parece ser a civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório. “Se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador” (ADORNO, 2010, p.12. 0)

Neste caso, opor-se à barbárie significa entendê-la ligada ao progresso da humanidade, o qual já se discutiu anteriormente. Dessa forma, há uma necessidade de vincular Ética e Educação, o que implica intervenções objetivas, que se refletirão nas condições sociais e psicológicas de cada pessoa. As intervenções objetivas não se referem aos bons conselhos ou

aperfeiçoamento moral, pois não daria conta do desenvolvimento da racionalidade que possibilita o esclarecimento como consciência de si (Adorno, 2010).

Cabe ainda ressaltar, segundo Adorno (2010), que há nas pessoas uma profunda indiferença em relação umas as outras e o que acontece no seu entorno, com exceção daquelas relações, em que se mantêm vínculo de proximidade, assim como as relações por intermédio de possíveis interesses materiais.

Dessa maneira, Adorno (2010) ressalta a incapacidade das pessoas de amar na atualidade. Esta deficiência é explicada pela incapacidade da pessoa em progredir no seu processo de identificação, a qual é uma das condições psicológicas significativas para uma vida de amor. Importante destacar que na seção anterior, expôs-se o processo de identificação na construção da identidade e a formação de vínculos afetivos na adolescência a partir das ideias de Erikson, (1972). O psicanalista Erikson, (1972), assim como Adorno (2010) fundamentou suas obras na Psicanálise, nas ideias de Freud.

Assim, com sentido de ampliar a reflexão aliada à importância do processo de identificação na educação, torna-se relevante destacar a relação mútua inicial da criança com o adulto fornecendo uma segurança com relação ao sentimento do eu. Dessa forma, a criança poderá alcançar outra dimensão que são os seus primeiros objetos de amor.

Nesse sentido, o destino das identificações é o das interações satisfatórias da criança com o “representante idôneo de uma significativa hierarquia de papéis, tal como é proporcionada pelas gerações que convivem em alguma forma de família” (ERIKSON, 1972, p. 159).

Retorna-se a Adorno (2010) quando diz que não quer pregar o amor, por isso pede para que não o entendam mal. O incentivo ao amor na forma imperativa ou de um dever constitui parte de uma ideologia que reproduz a frieza.

A frieza exposta por Adorno traz o conceito do Emotivismo de MacIntyre. Nesta perspectiva, MacIntyre (2001) salienta que o Emotivismo incorporou-se em nossa cultura. O Emotivismo se revela como um rascunho preliminar de uma tese empírica acerca dos que continuam a usar as expressões morais e outras expressões normativas, como se estas pudessem ser administradas por critérios objetivos e impessoais; assim não há entendimento a respeito de tais critérios.

Observa-se que o Emotivismo leva a formas diversas de barbáries, visto que não há critérios racionais orientando as ações das pessoas. Pretende ser uma teoria do significado de enunciados, porém é uma expressão pessoal de sentimento ou atitude, que não se caracteriza como uma teoria de significado dos enunciados. Dessa maneira, trata-se de uma falsa teoria

do significado que compreende uma teoria de uso em determinadas ocasiões. Para MacIntyre (2001),

o que o emotivismo afirma é, principalmente que não existe e não pode existir justificativa racional válida para qualquer afirmação da existência de padrões morais objetivos e impessoais e, portanto, que tais padrões não existem. Sua afirmação é da mesma ordem que a afirmação de que é verdade acerca de todas as culturas, quaisquer que sejam, que não existem bruxas. Suposta bruxas podem existir, mas bruxas verdadeiras não podem ter existido, pois não existe nenhuma. Assim, o emotivismo afirma que pode haver supostas justificativas racionais, mas não pode haver justificativas racionais verdadeiras porque elas não existem (MacIntyre, 2001, p.43).

MacIntyre (2001) aponta o mundo social em características próprias de uma visão emotivista. Em suas análises MacIntyre se refere ao contexto como dependente dos detalhes sociais e da diferença no ambiente a serviço de interesses particulares e específicos.

Já Adorno (2010) elabora a questão dos interesses particulares e específicos ligados à indústria cultural. A indústria cultural obscurece a razão emancipatória, favorecendo a fraqueza do eu e produzindo satisfação de interesses próprios, assim como mercadorias de uma sociedade consumista. Dessa maneira continua o filósofo, “embaralhando os referenciais da razão nos termos de uma racionalidade produtiva, pela qual o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga a mercê das marés econômicas” (ADORNO, 2010, p.15).

Em relação ao que seria o mundo social aos olhos do emotivista, McIntyre (2001) destaca que os desejos podem ser benévolos ou não, existindo uma distinção entre personagens: os que sentem prazer desejando o bem do outro e os que buscam a realização de seus desejos. MacIntyre (2001) exemplifica a preocupação com um mundo social, em que não há nada além da satisfação de desejos individuais, com um conjunto próprio de atitudes e preferências, e entende esse mundo como uma arena para a realização da própria satisfação. A interpretação da realidade é para o próprio prazer, evitando o pior inimigo, que é o tédio.

Neste contexto de emotivismo, as questões de fins dizem respeito aos valores pessoais, e, nos valores pessoais, a razão se cala, isto é, não se consegue solucionar o conflito de valores rivais de forma racional.

MacIntyre (2001) ressalta que o diretor de escola pública da Inglaterra e o professor da Alemanha não eram simples papéis sociais, mas o foco moral de um conjunto de atitudes e atividades aptas a executar essa função, porque personificavam teorias, pretensões morais e metafísicas. Nesse sentido, existe a tradição viva proporcionada pela identidade social necessária dentro da comunidade de diretores e professores, a qual tem uma complexidade e importância no ambiente social.

O Emotivismo atualmente é uma teoria personificada, na qual os personagens compartilham da distinção entre discurso racional e não racional, todavia a representação da personificação distinta acontece em contextos sociais bem diferentes. Quanto aos personagens do palco social da vida, esses se definem como parte de possibilidades da trama e ação. Para a compreensão dos personagens se faz necessário interpretar o comportamento dos atores que incorporam o que pressupõe a verdade do Emotivismo.

Salienta-se uma importante diferença entre o personagem e os papéis sociais, os quais são distintos. Os papéis sociais são personagens reconhecíveis e de grande importância social, “porque o conhecimento do personagem proporciona interpretação dos atos desses indivíduos que assumem o personagem. Isso acontece precisamente porque esses indivíduos usam os mesmos conhecimentos para orientar e estruturar seu comportamento.” (MACINTYRE, 2001, p.58).

O personagem do eu emotivista, especificamente o eu moderno é desprovido de critérios, tudo pode ser criticado sob qualquer perspectiva, incluindo a própria perspectiva que se adota, que gera uma falta de identificação com qualquer contingência. Então, ser um agente moral nesta circunstância significa que qualquer pessoa pode ser um agente moral independente dos papéis ou costumes sociais. MacIntyre, (2001) entende que

a característica principal do eu emotivista, sua falta de quaisquer critérios, princípios ou fidelidades normativas que o eu emotivista professe, devem ser explicados como expressões de atitudes, preferências e escolhas que, em si, não são regidos por critérios, princípios nem valores, já que subjazem e são anteriores a qualquer fidelidade a critérios, princípios ou valores. Disso, porém, segue-se que o eu emotivista não pode ter histórico racional em suas transições de um estado de compromisso moral com o outro. Os conflitos interiores são para ele, au fond, a confrontação de uma arbitrariedade contingente com outra. é um eu sem continuidades dadas, salvo as do corpo, que é seu portador, e as das recordações que se empenha por se concentrar no passado (MACINTYRE, 2001, p.67).

Os critérios são objetivos e racionais, isto é, se manifestam a partir de uma racionalidade histórica e de identidade social, a qual está dentro de um conjunto interligado de relações sociais a caminho de uma vida humana ordenada a um determinado fim.

Observa-se que está presente no Emotivismo aquilo que Adorno (1985) destaca como a metamorfose que transformou o mundo em indústria, no qual o pensamento é negado em nome da ideologia. A ideologia se torna uma perspectiva universal para a realização social do pensamento. O Emotivismo leva à razão autoalienada, que se prolonga na argumentação sentimental.

De acordo com Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2008) em suas análises sobre a obra de Theodor Adorno, há falso esclarecimento, e a falsidade se caracteriza pela pretensão de

que a relação do sujeito-objeto seja indefinida, passível de ser sempre modificada mediante o exercício da vontade, apesar dos entraves e condicionantes sociais, os quais se assemelham à razão autoalienada ou à razão instrumental de caráter totalitário.

Passando-se à discussão sobre a temática da indústria cultural, pode-se compreender essa categoria criada por Horkheimer e Adorno no livro *Dialética do Esclarecimento* como a transformação dos bens culturais em bens de mercado.

A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos e dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente (ADORNO, 2010, p. 21)

A partir da ideia de Adorno (1985) acerca da indústria cultural se observa que há uma ditadura contemporânea, em que consciências são modeladas. Pode-se identificar uma afinidade entre a crítica ao Emotivismo feita por MacIntyre (2001) e a perspectiva da indústria cultural mostrada por Adorno (1975). Retoma-se aos personagens do eu emotivista, visto que na indústria cultural há incorporação das dimensões emotivistas no comportamento desses personagens.

Destaca-se como característica somente o ganho dos bens externos, o que de acordo com MacIntyre (2001) são conquistados, e sempre são propriedades e posse de alguém, ausentes de bens internos, os quais são conquistados pelas virtudes. Pode-se entender tal relação comparando-se esta ideia com a seguinte explicação:

A indústria cultural não cessa de lograr seus consumidores quanto àquilo que está continuamente a lhes prometer. A promissória sobre o prazer, emitida pelo enredo e pela encenação, é prorrogada indefinidamente: maldosamente, a promessa a que afinal se reduz o espetáculo significa que jamais chegaremos à coisa mesma, que o convidado deve se contentar com a leitura do cardápio. Ao desejo, excitado por nomes e imagens cheios de brilho, o que enfim se serve é o simples encômio cotidiano cinzento ao qual ele queria escapar. De seu lado, as obras de arte tampouco consistiam em exposições sexuais. Todavia, apresentando a renúncia como algo negativo, elas revogavam por assim dizer a humilhação da pulsão e salvavam aquilo a que se renunciará como algo mediatizado. Eis o segredo da sublimação estética: apresentar a satisfação como uma promessa rompida. A indústria cultural não sublima, mas reprime (ADORNO, 1985, p. 115)

A indústria cultural expõe repetidamente o objeto de desejo, exercitando apenas o prazer preliminar não sublimado, e com isso dificilmente tornará a vida mais humana para os homens. O prazer na indústria cultural é inerente ao princípio da diversão, que se torna mais importante do que a própria pessoa.

Nesta situação cabe perguntar: Que espécies de sentimentos e atitudes se cultivam na indústria cultural? E quais são as características da sua argumentação moral?

Diante das ideias expostas anteriormente, encontrar-se-á a ligação da crítica emotivista com a indústria cultural, pois os sentimentos e atitudes que ambas cultivam pressupõem expressões de preferências ou desejos pessoais. O caráter moral é de cunho valorativo, pelo qual os juízos morais por serem de expressões de sentimentos ou atitudes não chegam a um acordo no juízo moral por meio de algum método racional.

A argumentação moral no Emotivismo produz certos resultados não racionais sobre o comportamento e também são empregados juízos morais com base no prazer pessoal.

Por outro lado, constatou-se a rigidez e inflexibilidade de um pensamento que se fecha em si mesmo, que de alguma forma esteja ligado aos interesses do capital e que facilita a reprodução da barbárie.

As próprias necessidades básicas, tais como as de caráter afetivo, subsumem-se cada vez mais àquelas produzidas de acordo com as regras do consumo. A produção cultural é construída de forma a não propiciar aquilo que não pode cumprir desde o seu começo: a garantia de uma sociedade racional, livre e igualitária. (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIBEIRA, 2008, p. 55)

No que diz respeito às argumentações morais, observa-se que existe um elo especial entre o modo de se expressar e a força da justificativa, o qual é encontrado na indústria cultural, e que se identifica com “o fato de tratarmos a argumentação moral, simultânea e incoerentemente, como exercício de nossos poderes racionais e mera afirmação expressiva são sintomas de desordem moral.” (MACINTYRE, 2001, p.29)

A indústria cultural está para a barbárie como o Emotivismo está para a desordem moral contemporânea. A desordem moral desencadeia a barbárie, assim, o desenvolvimento humano está voltado aos bens externos refletindo nas relações sociais atitudes de competição exacerbada e um individualismo, o qual é característico da indústria cultural, em que há uma incessante indústria do prazer encontrada no Emotivismo.

Cabe então ressaltar, que o estado de desordem moral não pode se dissociar da reflexão, acompanhando o campo da história com intuito de uma reorganização moral na sociedade contemporânea. Segundo a ideia de MacIntyre (2001) a reorganização moral se consegue por meio das Virtudes e não do Emotivismo, Desse modo, toda pessoa tem direito a uma vida harmoniosa numa prática moral, na qual há um vínculo entre a vida cotidiana e o ambiente sociocultural em que se vive (LINS, 2007).

Em se tratando das contribuições de Adorno (2010) na obra *Educação e Emancipação*, observa-se como Becker desafia Adorno (2010) ao dizer que as reflexões e a racionalidade por si não constituem provas contra a barbárie. Adorno explica que tais reflexões devem ser transparentes em sua finalidade humana e não reflexões em abstrato, visto que filosoficamente é possível criticar o conceito de uma razão absoluta. No entanto, não há dúvidas que sem o pensamento acompanhado da qualidade de ser insistente e rigoroso não seria possível determinar uma prática correta e o bem que poderia ser feito.

2.4.5 Sobre as Virtudes e Práticas em Alasdair MacIntyre

Abordou-se, nesta etapa, a relação entre a desordem moral e a barbárie e passou-se a discorrer mais precisamente no tema das virtudes morais, compreendendo que este tema é o caminho e a busca para a orientação ética no âmbito escolar. Destaca-se que na obra de MacIntyre (2001) os termos Ética e Moral estão interligados, pois a Moral só existe a partir da definição Ética (LINS, 2007). Esta perspectiva orientará a discussão da Virtude ressaltando primordialmente seu lugar na prática e situando-a no processo de ensino aprendizagem das aulas de Educação Física.

No contexto escolar atual, observa-se o agir conforme MacIntyre (2001) explicitou em sua filosofia moral sob um enfoque emotivista. Nesse sentido, quando se trata da adolescência, que é o foco nesta dissertação, há certa vulnerabilidade dos jovens a essa característica hedonista, própria desta fase e acentuada no século XX e XXI, o qual poderá afetar sua formação enquanto pessoa humana. Logo, se faz necessário que se “crie e fortaleça os laços com uma determinada comunidade e tradição cultural” (MARQUES, 2006, p.7). Fortalecer os laços para o adolescente é inseri-lo no processo de socialização, assim como ter referências que o reconheçam como integrante de uma comunidade, incentivando seu desenvolvimento em experiências decisivas de ajustamento psicossocial. (ERIKSON, 1972).

A comunidade à qual se faz alusão nesta dissertação é a escola. É possível e importante para MacIntyre compartilhar uma concepção de bem humano para construir comunidades no nível de instituições particulares como a escola, em que é imprescindível como espaço para o crescimento moral (NOGUEIRA, 2003).

Salienta-se a importância dessa comunidade, de a escola ser capaz de desenvolver a Ética das virtudes. Competem à alçada da escola o ensino e a aprendizagem das virtudes, porém não exclusivamente, entendendo que o primeiro elo humano é a família.

Destaca-se Arendt (2009), ressaltando que todas as regras do juízo humano normal ficaram à parte em consequência de determinadas teorias boas ou más na educação. Dessa maneira, aconteceu um desaparecimento do senso comum e, como tal, interpretou-se como bem comum elementos da sociedade que não são concernentes apenas ao indivíduo, sinalizando, assim, mais uma crise atual. A autora considera que em toda a crise é destruída uma parte do mundo, na qual se identifica alguma coisa comum a nós, de que a esperança está na nova geração que aporta.

Conforme apontam MacIntyre (2001), Adorno (2010), Arendt (2009) há crise na sociedade e no mundo contemporâneo, a qual reflete sobre os contextos locais. Portanto, a ênfase no ensino e aprendizagem das virtudes na perspectiva de MacIntyre (2001) tem o objetivo de possibilitar apoio pedagógico amplo no desenvolvimento moral dos alunos. Observa-se que a Educação Física Escolar tem muito a contribuir com o desenvolvimento moral dos alunos, por meio da cultura corporal, pois se vive a ação com intencionalidade e nessa descobrimos um espaço para a Ética no cotidiano da instituição escolar.

A Ética de MacIntyre (2001) é teleológica, preocupada com uma vida de boa qualidade e com o bem. Formula o conceito de Virtude a partir das interpretações das ideias de Aristóteles, ressaltando a necessidade de se pensar sobre quais são e como são as virtudes para o nosso tempo. “A Virtude é uma qualidade humana adquirida, cuja posse e exercício costumam nos capacitar a alcançar aqueles bens internos às práticas e cuja ausência nos impede, para todos os efeitos, de alcançar tais bens” (MACINTYRE, 2001, p.321).

O conceito de Virtude, tendo como parâmetro a prática, abrange a dimensão tradicional e a narrativa, as quais já foram expressas no início. Essa definição atende aos propósitos desta dissertação pelo intuito de aproximação da prática com o componente curricular Educação Física no sentido de MacIntyre (2001). Para Lins (2007), o conceito de prática deste filósofo é inovador e entende como:

Um dos conceitos básicos presentes na proposta filosófica de MacIntyre para a compreensão da moralidade é o conceito de prática. Trata-se de uma perspectiva muito original, diferente das ideias de tradição, pois envolve a necessidade de uma tomada de posição coerente com o momento histórico-social e as influências específicas deste sobre as pessoas. É a precisão de uma atividade concreta a se realizar na vida dos seres humanos. (LINS, 2007, p. 55)

O conceito de prática advém inicialmente do que Aristóteles identificou como uma atividade humana de excelência, mas MacIntyre (2001) o utilizou de forma específica e um dos termos fundamentais para conceituar uma prática está na noção de bens internos. A noção de bens internos compreende um conjunto de razões para a pessoa se destacar de maneiras

diversas dentro de uma determinada exigência. Neste caso, existem como consequência do bem interno os bens externos que estão vinculados às circunstâncias sociais, como dinheiro, prestígios e status.

Para uma mudança do estado de desordem moral é importante o conceito da prática, ou seja, pensar a Moral diante da concretude da vida. Logo, o significado que MacIntyre (2001) dá a prática consiste em:

a prática será a de qualquer forma coerente e complexa de atividade humana cooperativa, socialmente estabelecida, por meio da qual os bens internos a essa forma de atividade são realizados durante a tentativa de alcançar os padrões de excelência apropriados para tal forma de atividade, e parcialmente dela definidores, tendo como consequência a ampliação sistemática dos poderes humanos para alcançar tal excelência, e dos conceitos humanos dos fins e dos bens envolvidos (MacIntyre, 2001, p. 316)

Há dois tipos diferentes e fundamentais de bens contidos numa prática: os bens internos e bens externos. Os bens externos são de propriedade e posse de alguma pessoa, porém quanto mais se tem, menos há para outra pessoa. Esta ambição é o que acontece com mais frequência, como no caso do poder, da fama e do dinheiro em decorrência das circunstâncias contingenciais.

Dessa forma, os bens externos são objetos de uma concorrência que leva tanto a vencedores quanto a derrotados. Os bens externos se alcançam pela competição e, por isso se faz referência à Adorno (2010) quanto à competição nos termos da educação escolar. Este autor destaca que o mais importante para a escola é fazer favorecer um modo de se relacionar e a relação é perturbada quando é colocada à competição.

Já os bens internos são considerados consequência da competição pela excelência. Todavia, existe uma característica quanto ao bem conquistado, que é para toda a comunidade participante da prática. MacIntyre (2001) explica o porquê de chamar de bens internos: primeiro porque uma prática tem que ter padrões de excelência e obediência a normas, dessa forma iniciar numa prática é aceitar a autoridade desses padrões.

E o que é a autoridade desse padrão? É subjugar as próprias atitudes, preferências e gostos aos padrões atuais e parciais que definem a prática. “As práticas, naturalmente, têm uma história; todas têm histórias. Os padrões propriamente ditos não são imunes à crítica, porém, não podemos nos iniciar numa prática sem aceitar a autoridade dos melhores padrões até o momento alcançado” (MacIntyre, 2001, p. 320). O segundo motivo está na participação da pessoa na prática. O bem interno só pode ser identificado e reconhecido pela experiência.

Os padrões de autoridade em uma prática têm que incluir o sentimento de humildade, no sentido de reconhecimento do outro. “Se, ao começar a jogar beisebol, eu não aceitar que os outros sabem melhor que eu, quando se deve jogar uma bola de efeito e quando não jogar, jamais aprenderei admirar o bom arremesso, muito menos arremessar” (MACINTYRE, 2001, p. 320)

Retoma-se à perspectiva de Adorno para elucidar o conceito de experiência. A experiência precisa ser apreendida e dessa maneira Adorno (2010) remete a Hegel, ressaltando que a experiência é um processo autorreflexivo, no qual o processo da relação com o objeto a ser apreendido, por meio da mediação, permite ao sujeito formar a sua objetividade.

A experiência possibilita romper com as limitações de desenvolvimento de toda teoria, assim, o pensamento precisa recuperar a experiência do concreto sensível. Dessa maneira, a experiência dialética tem o sentido de se tornar experiente, por meio da aprendizagem da mediação, elaborando o processo formativo no qual sobressaem os resultados e o próprio processo.

Na experiência formativa o sujeito se confronta com sua própria limitação e esta pressupõe uma aptidão do sujeito. Na sua ausência desta, fica então caracterizada a situação da barbárie, do que a própria falta de conteúdo. Quanto ao conteúdo da experiência formativa, esta vai além da relação formal com o conhecimento. Assim, se destaca a dimensão do tempo e espaço no processo de experiência. “Para isto se exige tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada, da identidade nos termos da indústria cultural”. (Adorno, 2010, p 25)

Entende-se a noção do que é a prática para MacIntyre (2001) por meio de alguns exemplos: o jogo da velha, jogar uma bola de futebol com habilidade, o serviço de pedreiro, plantar nabo não são exemplos de prática, porque não têm as características de inteligibilidade e tradição. Contudo o jogo de Futebol, o de Xadrez, a Arquitetura e a Agricultura são práticas.

“Assim, o leque de práticas é amplo: artes, ciências, jogos, política no sentido aristotélico, constituição e sustento da vida em família, tudo recai nesse conceito” (MACINTYRE, 2001, p.316). Entendem-se essas práticas como tipos de competências que só se adquire quando há disposição sistemática para aprender.

Cita-se o jogo de Xadrez para melhor exemplificar os dois tipos de bens possíveis de serem conquistados numa prática e que podem ser transferidos para qualquer forma de jogo. Na Educação Física Escolar, por meio da cultura corporal, se utiliza o jogo como recurso metodológico para a aprendizagem da Ética.

Destaca-se que há várias possibilidades de se alcançar esses bens, isto é, a conquista desses bens se estende além do engajamento no exercício de uma determinada prática. Os bens internos à prática do Xadrez só podem ser alcançados jogando-se Xadrez ou qualquer outro jogo do mesmo tipo. No terreno das práticas, a autoridade dos bens e dos padrões funciona de forma a excluir todas as análises subjetivas e emotivas de juízos. O prazer está na realização da atividade e não no seu fim.

Diante disso, “o prazer que sobrevém e acompanha a atividade bem-sucedida é de tal forma que a atividade realizada e a atividade desfrutada formam um só estado” (MACINTYRE, 2001, p. 332). Nesse sentido, o prazer está na realização e no fazer a atividade para alcançar a excelência na prática. O prazer e a felicidade são o telos da vida humana e não se pode aceitar qualquer prazer ou felicidade para orientar as práticas.

Nesta abordagem, cabe questionar: Qual é o elo de ligação entre prática e Virtude?

As Virtudes são dimensões necessárias a qualquer prática, com bens e padrões internos de excelência. Ressalta-se que as Virtudes de Justiça, da Coragem e da Honestidade estão presentes nas práticas para que sejam alcançados os padrões de excelência ou os bens internos. No entanto, quando há trapaças, a prática se torna sem sentido, alcançando somente os bens externos.

Para situar as Virtudes com mais clareza dentro das práticas, se faz necessário entender a natureza de uma prática, ou seja, o modo como os conceitos de bens e fins estão ligados às capacidades técnicas e como servem para transformá-las.

Nesse sentido, as metas nas práticas se transmutam ao longo da história da atividade e, portanto, as metas não são fixas. Assim, toda prática tem sua própria história e são simultaneamente orientadoras e dinâmicas no agir humano, diferentes do aprimoramento das capacidades técnicas. “Essa dimensão histórica é fundamental com relação às virtudes” (MACINTYRE, 2001, p. 326).

Na dimensão histórica se inclui o exercício das Virtudes, no qual se torna necessário uma postura muito clara e definida com relação às questões sociais e políticas. Desse modo, é no interior de determinada comunidade com formas próprias institucionais que se aprende ou não a exercitar as Virtudes.

Em se tratando de Virtudes, essas são bens que têm função de referência para definir nossos relacionamentos com as pessoas, com as quais compartilham intenções e os padrões que configuram as práticas. Com isso, as Virtudes são referências nos relacionamentos entre as pessoas, atuando como paradigmas do agir e da forma de ser destas. De acordo com Macintyre, destaca-se:

Ingressar numa prática é ingressar numa relação não só como seus praticantes contemporâneos, mas também com aqueles que nos precedem na prática, em especial aqueles cujas realizações tenham ampliado o alcance da prática para que atingisse o ponto atual. É, assim, a realização, e a *fotiori* a autoridade, de uma tradição com a qual agora me deparo e com a qual devo aprender. E para esse aprendizado, e para o relacionamento com o passado que ele acarreta, as virtudes da justiça, da coragem e da sinceridade são pré-requisito exatamente da mesma maneira e pelos mesmos motivos que o são no sustento dos relacionamentos atuais dentro das práticas (MacIntyre, 2001, p. 336).

Na referida citação, a sinceridade está contida na Virtude da Amizade. Para Aristóteles, o fundamental na Virtude da Amizade está em compartilhar certos bens e envolve afeto, mas o afeto surge dentro de uma relação para a busca comum de bens. Contudo, para MacIntyre, (2001) a Amizade se evidencia por pessoas que compartilham uma prática, que pressupõem sinceridade e cooperação.

MacIntyre (2001) salienta como é primordial numa amizade a qualidade de contar a verdade para uma pessoa, e caso as pessoas venham a mentir se estabelece uma ruptura no relacionamento de amizade. Esta diferença no relacionamento é em consequência da mentira, visto que a lealdade entre as pessoas evidencia a busca dos bens comuns. MacIntyre (2001) afirma que:

Da mesma forma que, na medida em que compartilhem os padrões e os objetivos característicos das práticas, definimos nossas relações uns com os outros, quer reconhecemos ou não, com base em padrões de sinceridade e confiança, também os definimos com base em padrões de justiça e de coragem. (MacIntyre, 2001, p.323)

Há diferentes posturas quanto a esta afirmativa. A Virtude da Justiça, segundo MacIntyre (2001) demanda que as pessoas sejam tratadas com relação ao mérito ou demérito, de acordo com padrões uniformes e impessoais. No sentido aristotélico merecer é ter contribuído de alguma forma substancial para aquisição de bens, cuja divisão e busca em comum são alicerces da comunidade humana.

A Virtude da Coragem é o cuidado e a preocupação que se tem com as pessoas, comunidades e causas, por isso é considerada diferente de outras virtudes e tão fundamental nas práticas. Para uma pessoa cuidar de outras pessoas, comunidade ou causa é preciso que esteja disposta a correr riscos e a agir com sinceridade ou interesse no cuidar.

Acredito então, que, do ponto de vista desses tipos de relações, sem os quais as práticas não se mantêm, a sinceridade, a justiça e a coragem – e talvez algumas outras – são excelências genuínas, são virtudes à luz das quais precisamos caracterizar a nós mesmos e aos outros, seja qual for nossa perspectiva moral ou os códigos específicos da nossa sociedade. Esse reconhecimento de não podermos escapar à definição dos nossos relacionamentos segundo tais bens é perfeitamente compatível com o reconhecimento de que cada sociedade tem, e tem tido, códigos diferentes de sinceridade, justiça e coragem (MACINTYRE, 2001, p.324).

Ressalta-se que há práticas, no conceito de MacIntyre (2001), que em determinadas ocasiões produzem o mal, isto é, são simplesmente malignas e não atendem a uma descrição de práticas e virtudes que o autor apresenta com características já definidas neste estudo. Tem-se como exemplo de práticas malignas a tortura e sadomasoquismo.

Enfatiza-se que as práticas que abrangem as artes, as ciências e os jogos intelectuais e atléticos podem ser fontes de males, como o desejo de se destacar e vencer levando a pessoa a se corromper.

De acordo com a contribuição de Adorno (2010), em relação aos esportes/jogos, faz-se necessário o predomínio do aspecto lúdico frente ao desempenho e à competição que corrompe e considera uma inflexão humana, provocando a experiência de fracasso, o qual desenvolve sentimentos de culpa, traduzindo-se em agressão. “A bondade e a beneficência tornam-se pecado, a dominação e a opressão virtude. Todas as coisas boas foram outrora coisas ruins; todo pecado original transformou-se numa virtude original” (ADORNO, 1985, p.87).

Este filósofo realizou críticas à indústria cultural do esporte, destacando a ligação com a diversão e competitividade desleal. Considerando que o esporte é ambíguo: de um lado, o esporte atua na forma de barbárie suscitando o sadismo e o desrespeito aos mais fracos e, por outro lado, favorece o jogo limpo, cavalheirismo e o respeito pelo não idêntico.

Em um esporte/jogo pode acontecer a relação de dominação e opressão quando se dá ênfase ao ganhar e à técnica exacerbada. Assim, os bens externos à prática prevalecem sobre os bens internos. O impulso lúdico se esvazia devido à racionalidade técnica, levando ao extremo que é uma característica social do processo de industrialização, segundo Adorno (2010). Há um incentivo ao individualismo e ao cultivo do desenvolvimento do eu acima de tudo, que é contrário à questão do bem comum fundamental para entender a moral em uma prática (Lins, 2007). Diante da afirmação endossou-se com o que Macintyre afirma:

A vitimização provocada pelas próprias emoções e desejos seria de mais de um tipo. Faltariam ao indivíduo os meios de organizar suas emoções e desejos, de decidir racionalmente quais cultivar e incentivar, quais inibir e reduzir; por outro lado, em determinadas ocasiões, faltariam aquelas disposições que inibem o desejo por algo que não seja o próprio bem. As virtudes são disposições não só de agir de determinadas maneiras, mas também de pensar de determinadas maneiras. (MACINTYRE, 2001, p. 254)

A análise das obras de MacIntyre (2001) e Adorno (1985-2010) permitiu observar que estas muito contribuem para a Educação. É possível reconhecer que a desordem moral e a

barbárie evidenciam diversas crises nas sociedades contemporâneas e que são compreensíveis pela ausência de uma consciência moral fundamentada nas Virtudes, na aptidão e coragem de cada pessoa em busca seu entendimento, que corresponde à capacidade de fazer experiências e aprender por meio da prática.

3. METODOLOGIA

3.1 PROCEDIMENTO ÉTICO

Esta pesquisa empírica se inicia com a solicitação da pesquisadora à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para autorização e entrada na unidade escolar. A solicitação foi concedida após apresentação de documentação ao Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil do Rio de Janeiro (CEP SMSDC-RJ).

Importante destacar que para qualquer pesquisa a ser realizada na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro há a exigência de passar pelo CEP SMSDC-RJ e o pesquisador tem que cumprir etapas para autorização da mesma.

Ressaltamos que entre as etapas há o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que é de suma importância para a população participante da pesquisa. Este TCLE consiste principalmente em informar aos participantes o objetivo, a metodologia e a utilização dos resultados, além de esclarecer que o participante tem liberdade de desistir da sua participação na pesquisa, caracterizando assim a participação voluntária. Quanto à identificação dos participantes, esta é de caráter sigiloso.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil do Rio de Janeiro (CEP SMSDC-RJ) constituído nos Termos da Resolução CNS N° 196/96 e, devidamente registrado na comissão Nacional de Ética em Pesquisa, recebeu, analisou e emitiu o Parecer N°152^a/2011 sobre a documentação, com data de apreciação no dia 06 de junho de 2011.

Diante da emissão do Parecer foi realizado o trâmite legal de acordo com a Secretaria Municipal de Educação. A pesquisadora apresentou à 2^a Coordenadoria de Educação (CRE) o Parecer. De acordo com o parecer, se abre um processo por meio do qual a pesquisadora se compromete a respeitar a rotina da escola e a divulgar os resultados da pesquisa à Coordenadoria de Educação, conforme a Portaria E/DGED N° 41/2009 no prazo de 12 meses. Em seguida, com a autorização em mãos, a pesquisadora apresentou-se à unidade escolar, na qual se realizou o procedimento metodológico de coleta de dados e em especial, a técnica da oficina e as entrevistas.

3.2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que busca a compreensão e interpretação do fenômeno da aprendizagem de Ética na Educação Física Escolar, que será investigado. É importante observar como as pessoas agiram em função de seus sentimentos e valores, percepções nas quais o comportamento tem um sentido e significado a tornar-se conhecido, principalmente em se tratando de alunos.

A escolha da abordagem qualitativa deve-se ao fato que a mesma tem se mostrado eficaz ao tratar dos fenômenos educacionais complexos e submetidos à análise interpretativa dos dados. “A análise e a interpretação dos dados vão sendo feitas de forma interativa com a coleta, acompanhando todo o processo de investigação” (ALVES MAZZOTTI, 1998, p.162).

Ainda para melhor justificar esta escolha, destacamos o seguinte conceito de pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2004, p.21)

A metodologia desta pesquisa segue a pesquisa-ação na perspectiva de René Barbier (1985), que descreve a pesquisa-ação como uma prática de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais de uma instituição por meio da Escuta Sensível.

Para Barbier (1985), a Escuta Sensível é multirreferencial e procura compreender, por empatia, o sentido existente em uma prática ou situação, permitindo ao pesquisador transitar nas incertezas e nas áreas de silêncio, saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo para compreender as atitudes, comportamentos e sistemas de idéias, valores de símbolos e mitos. A metodologia da Escuta Sensível se apóia na aceitação do outro, na abertura e acolhimento do que é observado e sobre a totalidade complexa da pessoa.

Esta pesquisa será de caráter descritivo, a qual não se preocupa com a causalidade; segundo Gil (1999) a pesquisa descritiva tem como objetivo levantar opiniões, atitudes, crenças de um grupo e ainda, neste tipo de pesquisa, habitualmente, os pesquisadores sociais se preocupam com a atuação prática. São as mais solicitadas nas instituições educacionais, nos partidos políticos e em outras organizações.

3.2.1 População e Amostra

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, situada na zona norte, na qual foi observada uma turma do 9º ano nas aulas de Educação Física Escolar.

A população e amostra desta pesquisa se constituíram de uma professora de Educação Física e vinte e nove alunos. Destes alunos, dezenove eram alunas e dez, alunos, na faixa etária de treze a quinze anos, com exceção dos alunos com deficiência que estavam na faixa etária de dezessete a vinte e dois anos. Havia nesta turma seis alunos com deficiência incluídos. Encontravam-se quatro alunas com deficiência visual, um aluno com baixa visão, um aluno com deficiência intelectual.

Esta Escola Municipal foi escolhida para a referida pesquisa, em primeiro lugar porque é uma escola cuja clientela é considerada difícil no aspecto comportamental. Em segundo lugar, pela participação desde 2011 no Programa Ginásio Carioca, visto que esse programa tem como característica um modelo de ensino destinado a alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental que abrange do 7º ao 9º ano e tem como base três eixos: excelência acadêmica, projeto de vida e educação para valores.

Destaca-se que não houve a intenção nesta pesquisa de análise do programa Ginásio Carioca nos seus três eixos, mas o interesse na atuação pedagógica da professora de Educação Física na aproximação do seu trabalho com o eixo de Educação para Valores com o Tema Transversal Ética, conforme objetivo da pesquisa.

Considera-se pertinente ressaltar que este programa tem como objetivo melhorar o desempenho escolar combatendo a defasagem idade-série nos alunos. Nesse sentido, o horário é integral e todos os professores além de ministrarem sua disciplina dão aula de reforço de outras disciplinas.

A Educação Física tem seu horário na grade escolar e o professor de Educação Física escolhe uma eletiva, a qual ministra em outro horário. A professora que fez parte desta pesquisa ministrou a eletiva de dança durante todo o ano. No entanto, as observações da pesquisadora se restringiram aos alunos da turma 1901 e a atuação da professora diante dessa turma, especificamente na disciplina de Educação Física.

Esta população, que representa uma parte deste universo que compõe a escola, segundo Gil (1999), é de ordem não probabilística, isto é, trata-se de uma amostragem por tipicidade ou intencional e requer considerável conhecimento do subgrupo selecionado. A

escolha do campo e os participantes, dos quais serão coletados os dados são propositais. Dessa maneira, o pesquisador escolhe em função do interesse de estudo, condições de acesso e disponibilidades dos sujeitos (ALVES-MAZZOTTI;GEWANDSZNAJDER, 1998). Dentre as abordagens da pesquisa qualitativa, os procedimentos e instrumentos de coletas de dados serão de características multimetodológicas.

3.2.2 Coleta de Dados

No caso da presente pesquisa utilizou-se as seguintes técnicas:

- a) observação participante (Escuta Sensível)
- b) entrevistas semi-estruturadas individuais com um professor e alunos envolvidos;
- c) oficina com os alunos envolvidos

A pesquisa de campo consistiu primeiramente em observar os participantes da pesquisa na unidade escolar já referida. A observação aconteceu entre os meses de março a agosto de 2011, no período semanal de duas horas. As aulas de Educação Física aconteceram às segundas-feiras com um tempo de 50 min e duas aulas seguidas na quinta-feira de uma hora e quarenta minutos. No mês de março e abril as observações foram realizadas às segundas-feiras, e a partir de maio a pesquisadora passou a observar às quintas-feiras. A pesquisadora permanecia na escola, mais precisamente no espaço físico da aula, até a saída de todos, completando aproximadamente duas horas e quinze minutos semanais.

Entende-se que a observação nas etapas iniciais da pesquisa de campo seja o principal instrumento de investigação. Nesse sentido, na observação participante, o pesquisador tem habilidades que são significativas, entre elas: 1) ser capaz de estabelecer relação de confiança com o grupo; 2) ter sensibilidade para as pessoas; 3) ter flexibilidade para se adaptar à situações inesperadas; 4) ser um bom ouvinte. Assim, na observação participante, “o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação” (ALVES-MAZZOTTI,1999, p 166).

No que diz respeito à técnica da observação participante, Minayo (1998) ressalta que há questões centrais, como o fato de captar uma variedade de situações ou fenômenos, assim como as capacidades de empatia e a aceitação do pesquisador por parte do grupo, os quais são fatores decisivos nesse procedimento metodológico.

Na coleta de dados, a entrevista semi-estruturada é um dos principais meios de que dispõe o pesquisador na abordagem qualitativa. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1998), as entrevistas semi-estruturadas ou focalizadas possibilitam que se façam perguntas específicas, mas também permitem que a pessoa entrevistada responda em seus próprios termos, isto é, com algumas partes estruturadas e outras menos.

As entrevistas foram realizadas depois da execução das oficinas. Iniciamos as entrevistas em outubro e finalizamos em final de novembro. Conforme Gil (1999), a entrevista não significa uma conversa despreziosa e neutra. Este procedimento de obter dados objetivos e subjetivos é caracterizado pelas entrevistas semi-estruturadas.

A técnica de oficina foi escolhida como meio de pesquisa empírica para reunir os alunos numa aula prática, os quais foram observados nas virtudes de: Justiça, Temperança, Amizade e Perseverança. Diante das atividades propostas no modelo pedagógico competitivo e modelo pedagógico cooperativo pela pesquisadora, os alunos depois do término das oficinas tinham um tempo, que variou de acordo com os imprevistos do cotidiano escolar, para falar sobre a experiência de vivenciar a oficina. A pesquisadora teve como atitude a Escuta Sensível seguindo de anotações.

Segundo Sousa Neto (2005) o conceito de oficina se apresenta como

o templo em que os rituais de um dado ofício se realizam, poderíamos então dizer que certos fazeres e saberes estão sempre presentes situados quando se conjugam enquanto aquela ação consciente que produz objetos materiais e imaterialidades simbólicas (SOUSA NETO, 2005, p.250).

As oficinas são lugares onde se devem encontrar os artefatos para o trabalho e permitir a criação de uma identidade entre os indivíduos, os quais são parceiros de rituais comuns fazendo com que esta oficina funcione como sujeitos, feitos pelo ofício que executam. (SOUSA NETO, 2005).

A oficina é entendida ainda como um espaço que permite ligar a teoria “à realidade concreta do aluno e do professor e às condições reais de trabalho e estudo” (VEIGA, 1995, p. 136). Ressalta que a dissociação entre teoria e prática é um equívoco que pode ser superado no espaço de uma oficina.

Estas foram técnicas selecionadas para a realização dos objetivos traçados como: identificar a abordagem da aprendizagem da Ética/Educação Moral no currículo da Educação Física Escolar; analisar como se desenvolve a aprendizagem da Ética/Educação Moral e a prática pedagógica do professor de Educação Física no cotidiano escolar nesta turma face aos dilemas morais na perspectiva da discussão contemporânea do currículo.

Os dados foram agrupados em categorias temáticas e na forma de sistemas de ideias, analisados à luz da fundamentação teórica desenvolvida por Laurence Bardin (1996) que permite determinar a significação do conteúdo estudado por meio das inferências e inferências gerais realizadas.

Laurence Bardin (1977) criou um procedimento conhecido sob o título de Análise de Conteúdo, de tal modo que, a partir de inferências, é possível organizar categorias que permitam uma melhor compreensão dos dados coletados. As categorizações favorecem a reunião de grande número de informações e esquemas do processo de pesquisa para correlacionar e classificar. As categorias podem ser formadas *a priori* ou *a posteori*. Utilizou-se para esta dissertação a categoria *a priori* para a Análise de Conteúdo.

Deste modo, foram feitas a análise e interpretação das informações levantadas na coleta de dados, visando responder às questões inicialmente apresentadas nesta dissertação.

Enfatizaram-se como categorias desta pesquisa as Virtudes da Amizade, Perseverança, Coragem e Justiça. E decidiu-se como critério que norteia a análise dos dados: Abordagem Curricular, Organização da aula, Modelo Pedagógico Competitivo e Modelo Pedagógico Cooperativo. Especificamente foram utilizadas nesta pesquisa as seguintes modalidades: (1) Escuta sensível, (2) entrevistas e (3) oficinas.

3.2.3 Análise dos dados referente à professora

Iniciaram-se as anotações no diário de observação participante em 28 de março de 2011. A professora foi observada durante as aulas de Educação Física, por meio da Escuta Sensível para identificar como se dá a aprendizagem das Virtudes na prática pedagógica da professora e o conhecimento sobre o Tema Transversal Ética.

Procurou-se nesse primeiro momento definir as categorias consideradas necessárias para análise. Utilizaram-se categorias pré-definidas, ou seja, *a priori* de acordo com o objetivo e a perspectiva teórica dessa dissertação.

Conforme Bardin (1977), a Análise de Conteúdo é o método das categorias que permite a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem. Nesse sentido, organizaram-se as seguintes categorias: as Virtudes de Amizade, Justiça, Perseverança e Coragem. Procurou-se observar a existência destas quatro virtudes, tanto na prática pedagógica da professora como no transcorrer das oficinas sob a responsabilidade da autora do presente estudo. Além disso, contaram-se para a análise com os dados coletados nas entrevistas.

Inicialmente são analisados os dados referentes aos critérios criados para a observação da prática pedagógica da professora, de acordo com fundamentação e objetivos desta pesquisa. Os critérios elaborados para a observação são: Abordagem Curricular, Organização da Aula, Ensino da Ética, Intervenção nas Aulas, Modelo Pedagógico e Participação nas Aulas.

No que se refere à Abordagem Curricular nas aulas de Educação Física, observou-se que a professora estava ligada a um currículo esportivista. Esse currículo esportivista foi pautado numa metodologia da divisão e repetição de fundamentos para enfrentar desafios movidos pelo espírito competitivo (NEIRA; NUNES, 2009) e a um currículo recreacionista que segundo Darido (2005) é um currículo bastante representativo no contexto escolar e não é defendido por estudiosos ou acadêmicos.

As aulas de Educação Física observadas se apresentam sob a forma de comando com enfoque no método parcial com repetição de movimento e os alunos em fileiras ou duplas para a execução das atividades propostas. O jogo referente ao esporte aconteceu na maioria das vezes, de forma livre sem participação efetiva da professora. Apesar da ênfase em sua aula no currículo esportivista, oriundo da perspectiva tecnicista, não houve enfoque neste tipo de currículo, o qual se caracteriza apenas pela técnica. A professora respeita a forma como cada um realiza o movimento e ao ensinar faz uso do modelo de movimento, o que é típico do currículo esportivista.

Houve escolha do currículo recreacionista por parte dos alunos, durante as aulas desta professora para atividades de preferência que é próprio deste currículo. Não há necessariamente a ação do professor nesta aula, ou seja, há a presença física, mas a atuação pedagógica se torna secundária.

Neste currículo os alunos decidem o que querem fazer, pois um ponto fundamental nessa situação é a possibilidade de escolha por parte dos alunos. Entretanto, faltam os critérios para escolha, os quais deveriam estar inseridos pela professora em um planejamento ou projeto pedagógico, e ainda possível mediações da professora como estratégias, com o objetivo de trabalhar outros conteúdos da Educação Física e os temas transversais que se apresentam no cotidiano de suas aulas.

Como já foi referido, há uma disciplina eletiva que a professora leciona, a qual no presente caso é a dança. Nesta eletiva há cinco alunos da turma observada. A professora relatou que sente muita satisfação em ministrar essa disciplina, pois “ela gosta, frequentam os alunos que querem, o quantitativo é de vinte alunos. Além de participarem da mostra de dança organizada na rede de ensino do Rio de Janeiro”.

A professora frequentemente se expressa com mais ênfase em relação à disciplina eletiva que à sua disciplina de Educação Física. Parece que na atuação desta disciplina, a professora se sente mais motivada devido à participação na amostra de dança, que é de cunho competitivo. Salientou-se que a eletiva faz parte do currículo do Programa Ginásio Carioca, já mencionado.

Na Organização da Aula destacaram-se o espaço físico, material didático e recursos utilizados pela professora para a aula. Quanto ao espaço físico, as aulas aconteceram na quadra interna no primeiro semestre e no segundo semestre as aulas foram realizadas em uma quadra externa, devido a obras na quadra, cujo chão é áspero, além de que o espaço aberto facilitar a exposição e intervenção de outras pessoas.

O material didático nas aulas práticas era de uso em comum a todos os professores de Educação Física e de pouca opção. No entanto, para aulas teóricas a professora dispunha de um material multimídia que incluía: *data show*, som, *laptop*, entre outros. E cada aluno tem seu computador para ser utilizado em aula. Ressalta-se que durante a observação foram poucas as aulas teóricas, a não ser a apresentação de trabalho/pesquisa por parte dos alunos, que será descrito posteriormente.

Passa-se nesta etapa para a participação nas aulas. A participação nas aulas de Educação Física mostrou certa inconstância. Esta inconstância está na entrada e saída da aula de forma livre, que reflete certa falta de interesse de alguns alunos em participar da aula, demonstrando ausência de motivação sem qualquer intervenção por parte da professora.

Observou-se que as alunas com deficiência visual participaram de algumas aulas com toda a turma no início, ou seja, no momento do aquecimento, em duplas andando ou correndo em volta da quadra. Na maioria das aulas, essas alunas iam para a parte externa da quadra com duas outras alunas companheiras e solidárias para jogarem bola. Assinala-se a importância desta atitude de amizade que partia espontaneamente das colegas de turma.

A professora ao ser questionada sobre a saída destas alunas, respondeu:

(...) Achava melhor devido ao barulho, além de ter medo que essas alunas se machucassem com as bolas (...) (sic).

Na aula seguinte, pela primeira vez a professora conversou sobre a importância de incluir colegas com deficiência visual. A turma ficou em silêncio ouvindo. A atitude da professora pareceu mais do que uma simples conversa. Considerou-se que a conversa foi uma informação sobre a inclusão com ênfase no respeito e aceitação e também um modo de

solicitar a atenção dos alunos, visto que o tema não foi problematizado e nem houve expressão da turma.

A ação da professora aconteceu a partir do questionamento e do material que a pesquisadora disponibilizou para expressão corporal e corporeidade da pessoa com deficiência visual.

Mesmo sendo apenas uma solicitação da professora, houve um movimento de aproximação de algumas alunas, embora tímido. Ora de aproximação, ora de distanciamento, mas que de certa maneira possibilitou uma ação. Nesta mesma aula, a professora requisitou as alunas com deficiência e as levou para um espaço da quadra junto à turma para ensinar o exercício de handebol que tinha proposto à turma.

Ressalta-se que há no processo de inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar um potencial educativo no ensino e aprendizagem das Virtudes de Amizade, Justiça, Perseverança e Coragem. Entende-se por processo de inclusão de acordo com Santos e Santiago (2011) quaisquer lutas, nos diferentes campos sociais, contra as exclusões, até as mais sutis, atuando de forma preventiva para evitar que uma pessoa corra o risco de ser excluída.

E ainda, segundo as autoras, o desenvolvimento de valores inclusivos, no qual há valorização de todos os alunos e do restante da comunidade escolar com objetivo de remover barreiras atitudinais e de aprendizagem na escola.

Em outro momento, considerou-se pertinente destacar a fala de uma aluna que se retirou da aula devido a uma ação agressiva por parte de um colega. Descreve-se a fala desta aluna:

(...) Está vendo! Esporte tem muita violência e eu não gosto de violência(...)

Em seguida destacou-se outro momento numa aula em que a observadora questionou porque alguns alunos saíram da aula. Ressalta-se uma resposta realizada por uma aluna:

(...) Não gosto, eu não gosto de competir, não dessa competição (...)

A pesquisadora insiste e questiona:

(...) Vocês não gostam de Educação Física?(...)

A aluna responde:

(...) Não gosto de esporte (...).

Esta aluna resiste ao conteúdo do esporte nas aulas de Educação Física Escolar por vivenciá-lo sob a forma de competição, associando-a a atitudes de violência. Nesse sentido, a prática pedagógica do esporte nas aulas é reducionista e acontece por meio da transposição mecânica. Faz-se necessário tratar pedagogicamente o professor que pretende modificar o esporte em suas aulas para a participação de todos.

Importante compreender a trajetória sócio-histórica do esporte enquanto conteúdo da Educação Física Escolar. Deste modo, a perspectiva crítica contribuiu não apenas para o ato de reflexão da prática, entender, porém, para reconstruir a forma de se movimentar o esporte na escola (CAPARROZ, 2001).

Esta mesma aluna solicitou à professora que conversasse com o colega sobre o que tinha acontecido. A professora pediu ao aluno que a agrediu para não mais agir daquela forma. Tal fato daria a oportunidade para o ensino da Ética, no entanto faltou uma intervenção da professora para discutir o conflito entre ambos os alunos e de estabelecer critérios para as atividades de aula. O Currículo na perspectiva crítica no ensino da Ética como no ensino da Educação Física Escolar articula o pedagógico com o político. Assim, se utiliza de formas pedagógicas com sentido de tratar os alunos como sujeitos críticos, em que o professor como intelectual, problematize o conhecimento, se utilize do diálogo para tornar o conhecimento significativo (GIROUX, 1992).

Em outro momento, um aluno se retirou da aula comentando com um colega, que já estava sentado:

(...) Não gosto de voleibol (...)

Salientamos que não há critérios e regras para o andamento da aula e que poderia haver mais diálogo entre a professora e os alunos para possíveis interações com o intuito de um planejamento mais participativo, pois nesta fase da adolescência os alunos se interessam em dialogar, expor ideias e em obter oportunidade para falar. Erickson (1972) salienta que na relação democrática deve apresentar aos adolescentes ideias que possam ser compartilhadas, que enfatizem a autonomia em forma de independência e a iniciativa em forma de trabalho construtivo.

Diante do fato já relatado, a professora questionou a pesquisadora:

(...) O que achava dos alunos em cada dia de aula fazerem um tipo de aula?
 (...)

A resposta da pesquisadora foi feita por meio de outro questionamento.

(...) Você já conversou com a turma sobre seu planejamento e o que eles gostariam?(...)

(...) E o que acham de negociar?(...)

A professora respondeu:

(...) Já houve uma votação e eles votaram em vôlei.(...)

A pesquisadora insiste:

(...) Porque não retorna com a conversa a partir da reclamação do aluno?(...)

A professora demonstrou uma atitude de reflexão.

No que diz respeito ao ensino da Ética e às Intervenções nas aulas de Educação Física destacaremos situações significativas que emergiram no cotidiano dessas aulas.

a) Situação 1: O professor de Educação Física de outras turmas pediu licença para falar com a turma. Explicou rapidamente que era responsável pela participação da escola nos Jogos Estudantis. E perguntou quem gostaria de participar dos jogos de Tênis e Xadrez,

(...) mas tem que se garantir, porque é uma competição, só tem fera e não tem lugar para treinar (...)

Nesse momento, um dos alunos falava vários palavrões ofendendo um dos colegas. A solicitação do professor para participar desses jogos não envolveu uma prática de bens internos, a qual envolve um padrão de excelência, no que diz respeito às virtudes intelectuais e morais (MACINTYRE, 2001). Parece que ambos os professores não quiseram escutar e intervir no comportamento do aluno que agiu desrespeitosamente com o colega, a turma e professores, os quais têm a responsabilidade de ensinar e valorizar a Virtude da Amizade e da Coragem.

b) Situação 2: Durante o jogo um dos alunos colocou o pé na frente de um colega do time contrário. O aluno que sofreu a ação da falta reagiu xingando. A professora gritou:

(...) epa! epa!(...)

O aluno que cometeu a falta pediu desculpas e o que sofreu virou-se de costas com expressão de irritabilidade, balançando a cabeça em forma de negação. Neste mesmo jogo, a professora foi solicitada para acompanhar o jogo e vigiar por um aluno que gritou:

(...) Professora, vigia aí o jogo!(...)

A professora deixou passar as atitudes antissociais e a transgressão da regra do jogo. A categoria de Justiça, Amizade e Coragem deixaram de ser ensinadas. O jogo tornou-se mais competitivo e desleal. Nesse sentido, a aprendizagem do respeito mútuo e da cooperação entre os participantes do jogo ocupou um espaço secundário na aula de Educação Física.

c) Situação 3: A aula se inicia com a proposta de currículo recreacionista, na qual cada um poderia escolher a atividade que desejasse. A turma se divide em alguns grupos. Metade da turma fica com seus grupinhos conversando. A outra metade se divide entre o jogo de voleibol e a brincadeira de chute a gol. A professora observa ambas as atividades, no entanto se aproxima mais do jogo de voleibol. Em um dado momento da aula, uma aluna se machuca e o grupo pede para a professora entrar no lugar desta colega.

No primeiro momento do jogo, no fundamento de saque, houve dúvida quanto ao local em que a bola caiu e de quem seria o ponto. A professora se aproximou, depois da discussão entre os grupos e comunicou que o ponto era do time oposto ao que ela estava jogando. Um dos alunos do grupo que levou o ponto falou:

(...) A professora não rouba, ela é justa!(...)

A professora estimula a competição entre os times; já em outro momento, uma jogada gerou mais conflitos trazendo dúvidas na marcação do ponto, embora mais uma vez a professora tenha ido até o outro campo, decidindo sobre qual time que marcaria o ponto. Durante todo o jogo um aluno com qualidade de liderança, mas também com necessidade de aparecer, se desfaz dos colegas, se achando melhor. Este aluno tem boa habilidade de comunicação e habilidade motora, entretanto na forma de se relacionar usa de xingamento sem sofrer qualquer intervenção, como por exemplo:

(...) Idiota, você é ruim (...) (dentre outros termos mais grosseiros)

Durante todo o jogo houve xingamento de “idiota” por quase todos os alunos, sempre que havia um erro a expressão: “você é ruim.” aparecia. Os alunos saem e entram do jogo

quando querem e sem avisar. O jogo estava transcorrendo sem qualquer orientação apesar de ocorrer dentro de uma instituição escolar.

Com isso se destaca a ausência de Intervenção na aula e de diálogo nas situações-problema, em que há um potencial para ensinar a Ética, por meio da Educação Moral, oportunizando a construção da vivência, a constituição da autonomia e a cooperação diante da experiência do jogo que se dá na relação interpessoal. A cooperação conduz à solidariedade, à ideia de justiça e amizade que implica o respeito mútuo. É pertinente considerar que a professora na ação de jogar procura uma aproximação com o grupo e em alguns momentos chama a atenção, mas não se identifica o ensino das Virtudes de forma sistemática.

d) Situação 4: Esta situação aqui ressaltada aconteceu depois de uma aula, na qual o aluno que foi destacado na situação 3 aproximou-se para conversar com a pesquisadora. Este se aproximou junto com seu amigo mais próximo para vender seu trabalho de informática. A pesquisadora agradeceu e aproveitou para conhecer melhor o perfil da turma, questionando o tempo que a turma estava junta e se eles eram unidos. E o aluno, que foi qualificado de líder, inicia a conversa dizendo que estão juntos desde o sexto ano; que “somos irmãos e somos amigos” (sic). Além de esclarecer que alguns alunos entraram e outros saíram devido ao horário integral e completo, informando que esta é a melhor turma da escola. A pesquisadora questiona, por quê? E o mesmo aluno responde que é muito amigo da diretora, a qual o chamou junto com a representante da turma para saber como deveria ser a entrada de alunos novos nesta turma. O critério foi quem tinha o boletim com as melhores notas. Acrescenta que

(...) não contaram com as alunas deficientes, por causa da deficiência são mais devagar e elas foram incluídas na nossa turma porque eram boas e que nós poderíamos ajudá-las (...) (fala de uma aluna)

A conversa foi finalizada com o comunicado de que cada aluno tem um blog que faz parte do projeto de vida convidando a pesquisadora para entrar e conhecer.

Este diálogo proporcionou percepção da dinâmica das relações, assim como o adolescente confronta seus valores com os valores da Ética do adulto, como foi exposto na situação 3, e, simultaneamente, uma relação de reciprocidade caracterizando a cooperação com objetivo de alcançar a autonomia. Nesse sentido, evidencia-se que nem as melhores lições de autoridade que o adulto possa dar sobre a Moral serão o bastante diante das intensas relações que se vive no cotidiano escolar.

No entanto, o papel do professor é extremamente importante neste processo, pois é preciso ensinar e permitir que os adolescentes aprendam a colaborar entre si, com atitudes de respeito mútuo, e conseqüentemente, com ações mais justas.

No que diz respeito à escolha dos novos alunos pela maior nota do boletim nota-se que houve um critério, o da nota, ou seja, o critério da meritocracia. Entretanto, diante do processo de inclusão foi estabelecido o mesmo critério, o da meritocracia, porque as alunas são boas, mas são mais vagarosas em decorrência da deficiência no entendimento desses alunos.

Salienta-se que não foi feita análise do entendimento dos alunos e de todo contexto sociopolítico e educacional desta questão. Retoma-se a dimensão das categorias de Amizade, Justiça e Coragem presentes no agir desses dois alunos numa atitude participativa, que caracteriza experiências particulares que constituem o desenvolvimento moral.

e) Situação 5: Nesta aproximação com a pesquisadora um grupo de alunos junto com a professora comentou sobre uma agressão que uma aluna da turma sofreu por uma aluna de outra turma. No diálogo, foi dito que a aluna que sofreu a agressão é a melhor aluna da turma, que é bastante sensível e que a grande maioria da turma gosta dela, e em especial os rapazes. A agressão iniciou dentro da escola com insultos e finalizou do lado de fora, no portão da escola. A pesquisadora questionou:

(...) Qual foi a ação da escola e por quê? (...)

Segundo um aluno a escola não fez o que deveria ter sido feito. Imediatamente a professora de Educação Física interrompe e diz que do portão para fora não poderia fazer nada. A pesquisadora voltou a questionar se a direção chamou a “aluna que se mostrou violenta para conversar.” Um aluno responde que esta aluna que agrediu irá continuar,

(...) porque se garante no irmão que é marginal (...)

Outro aluno, em seguida diz:

(...) nós, os amigos da turma, que estamos escoltando a nossa amiga (...)

A professora de Educação Física relata que esta aluna entrou na sala para a aula de eletiva de dança com certa autoridade e falando

(...) por que essa aí pode e eu não?(...)

A professora respondeu que houve uma inscrição e um prazo que não foi cumprido por esta aluna. A aluna deixou a sala com sentimento de raiva e verbalizando xingamentos. A professora acrescentou que a aluna que foi agredida é excelente, com bom nível econômico, além de ser bem educada pela família.

Na descrição acima se reconhece a categoria de Amizade, Perseverança e Coragem dos alunos da turma com a amiga, que estava sofrendo coação e assédio moral. Um agir com essas dimensões humanas constrói a razão e a consciência emancipatória. Aquilo que caracteriza propriamente a consciência não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas pensar sobre a realidade é a capacidade de fazer experiências (ADORNO, 2010).

Desse modo, a cooperação é tanto intelectual quanto moral, favorecendo o pensamento crítico e o aprendizado da ética. E, quanto ao currículo, observa-se por meio dos estudos culturais o alerta para a complexidade das relações sociais nos variados níveis da existência social.

Ressalta-se que o ensino e aprendizagem da Ética, por meio da Educação Moral do sujeito, são pertinentes e devem se tornar uma preocupação devido ao individualismo e à violência na sociedade atual, na qual as pessoas são egocêntricas e emotivistas (MACINTYRE, 2001). Nesse sentido, a função do professor é orientar para um processo de cooperação, desenvolvendo um trabalho de intervenção pedagógica no qual os conflitos existentes levem à aprendizagem de virtudes em busca do bem comum.

3.2.3.1 Análise da entrevista

A entrevista com a professora de Educação Física foi realizada em quinze de setembro de dois mil e onze na própria instituição escolar. A entrevista durou em média 50 minutos, não foi gravada, mas o seu conteúdo foi anotado durante o transcurso. É importante ressaltar que a entrevista, assim como a técnica da Escuta Sensível seguiu o compromisso de preservar o anonimato.

Inicialmente, foram analisados os dados de caracterização do sujeito. Foram perguntados o tempo de atuação da professora na Rede de Ensino do Rio de Janeiro e qual (ais) currículo (s) segue (em) sua aula de Educação física Escolar. A professora está na Rede de Ensino do Rio de Janeiro entre 10 anos e menos de 15 anos. Quanto ao currículo a

professora assinalou o currículo crítico-superador, currículo de psicomotricidade e Parâmetros Curriculares Nacionais.

As aulas de Educação Física Escolar tiveram como base o currículo esportista, ligado ao conteúdo de alguns esportes, cujo modelo pedagógico tem ênfase na competição e recreacionista. Percebem-se também aspectos do currículo de psicomotricidade na atuação da professora nas modalidades como coordenação motora, lateralidade e equilíbrio. Diante disso, parece que a ação da professora é, predominantemente, contrária ao que foi respondido.

No que se refere à caracterização da temática, foi realizada uma entrevista semiestruturada com dez questões numeradas de três a doze. À terceira pergunta “Você considera a aprendizagem da Ética/Educação Moral importante nas suas aulas?” a professora afirmou que é

(...) lógico e básico (...).

Ressaltou, ainda, que frisa tais palavras em suas aulas. Pelas observações realizadas neste estudo não foi identificado o ensino e aprendizagem da Ética nas suas aulas. Constatou-se que quando fez referência às virtudes em suas aulas esta o fez na forma de conselhos.

Na quarta pergunta: “Você conhece o Tema Transversal Ética dos Parâmetros Curriculares Nacionais?” a entrevistada afirmou:

(...) sim, mas só li para fazer prova e decorei (...)

Dessa forma, a professora reforça a ideia de que o tema transversal *ética*, apesar de ter relevância social, cuja intenção foi unificar os conhecimentos, encontra-se desvinculado da prática pedagógica.

Na quinta pergunta “Você aborda o Tema Transversal Ética/Educação Moral em suas aulas de Educação Física Escolar?” a entrevistada disse:

(...) com certeza e utilizo muito em minhas aulas (...)

E ainda em relação à referida pergunta, a professora responde que:

(...) de vez enquanto vai até o tema transversal (...)

Neste caso há controvérsias, haja vista a resposta anterior, em que a professora afirma que consulta o tema transversal para prova; desse modo o conhece, mas que este não faz parte do seu fazer pedagógico. Em análise sobre o Tema Transversal Ética, Lins (2004) salienta que

não podemos perdê-lo de vista e que perpassa por todo currículo escolar. Assim, Ética e Moral surgem como instâncias importantes e são complementares, pois valores e condutas práticas se articulam na vida das pessoas.

Na sexta pergunta “O que você entende por aprendizagem da Educação Moral?” A entrevistada entende que:

(...) é passar para os alunos os valores humanos, a forma de cooperação, o respeito e a amizade (...)

E considera que:

(...) favorece a interação, o respeito às regras, mas de forma crítica(...)

E assinala que:

(...) acha isso importante, um trabalho socioafetivo com respeito mútuo e é preciso transformar as regras com atitudes positivas para que se sintam participativos (...)

A resposta da professora mostra um discurso no qual se encontram aspectos importantes sobre o currículo e Ética, e da mesma forma a categoria de amizade e os aspectos pertinentes à Educação Moral. Entretanto, há ausência das dimensões éticas de forma explícita nos conteúdos das aulas, como também da transversalidade. A forma pontual de tratar a Educação Moral se distancia da perspectiva crítica.

Na sétima pergunta: “O que você entende por virtudes?” a entrevistada afirma que:

(...) virtude é uma pessoa verdadeira e sincera, saber ouvir e dar opinião, além de ser comprometida consigo e com o entorno e por fim ter caráter e boa índole (...)

Há por parte da entrevistada a informação sobre algumas qualidades relativas a virtudes, como a amizade e a coragem na perspectiva de MacIntyre, no entanto seu comportamento, conforme pôde ser observado, não é coerente com seu discurso.

Na oitava pergunta: “Suas aulas de Educação Física Escolar têm enfoque em que modelo pedagógico?” a entrevistada salienta que:

(...) o enfoque de minhas aulas é pautado no modelo competitivo e cooperativo (...)

A professora mais uma vez em seu discurso mostra o distanciamento parcial da sua prática e de sua ação. O Modelo Pedagógico Cooperativo não está explícito em suas aulas;

esse modelo implica a presença de componentes que oportunizam o ensino da Ética como confiança entre os participantes, sua participação, solidariedade, dentre outros.

A forma como trabalha pedagogicamente o Modelo Pedagógico Competitivo inviabiliza o ensino da Ética, visto que a falta de intervenção promove o individualismo entre os participantes e é beneficiado apenas o grupo dos mais habilidosos, tanto na motricidade quanto na habilidade de convivência.

Na nona pergunta: “Destaque pontos positivos e negativos no modelo competitivo nas aulas de Educação Física Escolar?” Obtivemos as seguintes respostas no modelo pedagógico competitivo da entrevistada:

1-Positivos: Aula mais animada;

2-Negativo: nem todos sabem.

Pesquisadora: Sabem o que?

(...) Existe a disputa e se um time continuar perdendo pode levar à briga. Perder e ganhar. Então tenho que parar a aula e dar uma brincadeira. Na competição existe a seleção dos que sabem jogar e dos que não sabem, aí acontece à discriminação e esses ficam de lado. Eles pedem muito jogo competitivo mesmo sabendo dos contra. Então, eu dou mais os jogos competitivos também têm que saber aonde parar. Ex.: Eles pediram para jogar handebol e eu expliquei porque não iria dar. Então eles insistiram pedindo para eu controlar e jogar junto com eles. Se não desse certo que fizesse qualquer brincadeira. E também quando a gente erra quebra a rivalidade porque eles veem que o professor também erra (...) (Professora)

Quanto à resposta do ponto positivo do Modelo Pedagógico Competitivo, a entrevistada afirma que:

(...) é uma aula animada (...)

Há uma inflexão por parte da professora na questão do Modelo Pedagógico Competitivo, primeiro na forma de estratégia para trabalhar as categorias de amizade, perseverança, coragem e justiça vinculada ao estado de perder e ganhar, segundo como esse modelo pode ser usado como uma prática de excelência, mesmo na diversidade existente na turma, na escola, como na sociedade.

Para o Modelo Pedagógico Competitivo recorreu-se a Lovisoro (2001), ao considerar que a competição se expressa em ganhar e perder, e aí está a alma do esporte. Lévi-Strauss (apud LOVISORO, 2001) destaca que a competição desigualiza os iguais, o ritual iguala os desiguais e que pela distribuição de bens simbólicos ou materiais são sancionadas. Nesse

sentido, o trabalho com esporte na escola deve tratar o ganhar e o perder pedagogicamente, Ensino da Ética por meio da aprendizagem das virtudes.

Na oitava pergunta “Destaque pontos positivos e negativos no Modelo Pedagógico Cooperativo nas aulas de Educação Física”. As respostas obtidas foram:

1-Positivo:

(...) trabalhar a solidariedade na cooperação que é básico. Se organizar para dar certo e respeitando as opiniões para chegar ao objetivo comum (...)

2- Negativo:

(...) Se não tomar cuidado se torna infantil, para eles não se sentirem muito crianças. E também não é para acontecer sempre o jogo cooperativo. Por exemplo: pega-pega, pique bandeira, cabra cega, o gato e o rato e queimado com cinquenta minutos de jogos cooperativo para crianças do 1º ao 5º ano é excelente, não vai ter rivalidade. Quando eu trabalhava na outra escola do 1º ao 5º ano tirei os jogos competitivos, porque a comunidade já era agressiva (...)

As respostas da entrevistada mostram que esta não considera importante o Modelo Pedagógico Cooperativo no trabalho com os adolescentes e enfatizá-lo nesta fase pode infantilizá-los e ainda destaca apenas uma dimensão do enfoque cooperativo, a solidariedade nesse modelo. Nota-se que há uma contradição nos exemplos das atividades, como o pique bandeira e o queimado tradicional que são jogos populares e tradicionais, pautados no Modelo Pedagógico Competitivo com finalidade de marcar pontos e ter um grupo vencedor, mas para alcançar seus objetivos se faz necessária a cooperação entre os colegas do mesmo grupo.

Segundo Lovisolo (1997) no Modelo Pedagógico Competitivo se encontram certas dificuldades e expansão na consolidação da cooperação, pois as pessoas que entram na cooperação pretendem uma segurança recíproca. Deste modo, a experiência indica que os jogos competitivos têm como eixo defensor e constitutivo a competição.

No currículo com perspectiva crítica há um compromisso com a emancipação, com diálogo e com as temáticas das correntes pós-modernas, entre elas a Ética e por isso cabe questionar: será que o Modelo Pedagógico Competitivo é nocivo para o ensino da Ética ou a maneira como o professor trata e conhece esse trabalho pedagógico persiste na forma inconsistente?

No que diz respeito ao ensino e aprendizagem da Ética no currículo, parece que há um distanciamento desse conhecimento, visto que para a mudança a professora precisa assumir uma prática docente reflexiva, ou seja, conhecer e pensar o processo de desenvolvimento

moral dos alunos como forma de emancipação, tanto do professor como do aluno em um movimento dialético.

Nesta penúltima pergunta “Existe alguma observação que você queira fazer que não tenha sido contemplada e que você acredite ser importante para essa pesquisa?” a entrevistada mais uma vez afirma que:

(...) os dois modelos são válidos para as aulas de Educação Física, no entanto o professor tem que saber onde, quando e para quem vai contemplar, além de saber modificar no tempo certo a atividade. Como por exemplo: em um jogo de handebol tive que parar devido ao desrespeito entre eles, pois acaba criando inimizade (...)

E acrescenta:

(...) o propósito é outro: são todos unidos. E por isso é tão desejado pelas crianças (...)

A entrevistadora questiona: Mesmo no competitivo é possível? A entrevistada diz:

(...) Sim (...)

Parece que a professora no decorrer da entrevista repensa sobre as perguntas apresentadas, principalmente quanto ao currículo, com as questões: saber onde, quando e para quem vai contemplar, dessa forma manifesta que é preciso descrever e discutir as práticas e os conhecimentos para a construção do currículo. Entretanto, não posiciona o currículo no campo cultural, no qual há uma complexidade relacionada às relações sociais e todas as decisões, as quais ainda são realizadas pela própria professora sem intenção de favorecer o diálogo.

Constata-se a presença na resposta da professora da categoria de amizade considerada importante no aprendizado. Mesmo não tendo demonstrado conhecimento sobre as virtudes e as questões do desenvolvimento moral na adolescência, observamos que a professora aos poucos passou a se preocupar com este assunto e pensou sobre as respostas para as questões novas.

Em relação à última pergunta “Há alguma observação e comentário que você acredita ser importante para a pesquisa?”, foi trazida a fala da entrevistada sendo considerada muito significativa para a pesquisa.

(...) Dentro do que eu vi, você me trouxe coisas novas. Eu observei que a turma gostou de participar após conversar com eles. Você incluiu em todas as atividades as meninas com deficiência visual, que eu sempre tive dificuldade de incluí-las nas atividades, principalmente nos jogos

cooperativos pude observar que elas foram convocadas e auxiliadas desde o momento inicial da aula (...)

Observa-se na resposta da professora elementos de grande importância quanto ao currículo, à valorização do Modelo Pedagógico Cooperativo, sem excluir o Modelo Pedagógico Competitivo. Estão embutidas ainda neste discurso da entrevistada as categorias como amizade, coragem e a justiça, as quais estão presentes na Educação Moral.

Apesar de Aristóteles não se referir à humildade como virtude, ressaltou-se a virtude da humildade na resposta da professora em reconhecer a sua dificuldade e o fato de a entrevistadora ter despertado a sua razão e sensibilidade para a prática pedagógica no ensino e aprendizagem da Ética. Lembrando que MacIntyre (2001) faz a observação sobre a virtude da humildade, a qual Aristóteles não poderia reconhecer devido ao contexto histórico.

Desse modo, reconhece-se que o processo de inclusão desses alunos com deficiência foi o ponto crucial para entender a vulnerabilidade e a interdependência humana, e que as ações educativas criam oportunidades não só para o desenvolvimento moral, mas também para o desenvolvimento intelectual e social.

3.2.4 Análise dos dados referente aos alunos

Os dados referentes aos alunos de certa forma já foram descritos e parte deles analisados na relação professora-aluno na prática pedagógica. Enfoca-se nesta etapa o papel das oficinas e entrevistas. As oficinas foram programadas no total de oito para serem executadas a partir do segundo semestre do ano de 2011. No entanto, o calendário escolar sofreu modificações e o planejamento e cronograma da pesquisa se adequou à realidade do calendário escolar.

Nesse sentido, o quantitativo das oficinas teve que ser reduzido a quatro, as quais aconteceram em: 11 de agosto de 2011, 25 de agosto de 2011, 08 de setembro de 2011 e 23 de setembro de 2011. Apesar da redução do número de oficinas consideramos significativa esta quantidade, quatro, devido à característica de qualidade destas oficinas.

Estas oficinas proporcionaram a intensificação das interações entre os indivíduos e ainda a possibilidade de evidência das dimensões cognitivo-afetivas e de impacto ético por meio da linguagem corporal, além de levarem ao (re) conhecimento de novas interações. Deste modo, podemos afirmar que as quatro oficinas aqui analisadas mostraram caminhos para a resposta aos objetivos.

Este instrumento foi utilizado nesta pesquisa para analisar a aprendizagem das virtudes de amizade, perseverança, coragem e justiça no Modelo Pedagógico Competitivo e Cooperativo. Foram criadas quatro oficinas, duas referentes a cada um dos modelos: a competição e cooperação. Mas a execução foi intercalada. Iniciou-se com o Modelo Pedagógico Cooperativo, por critério definido pela pesquisadora. Tal critério se deveu ao fato de a turma durante as observações não ter passado por experiência com a prática deste modelo.

As oficinas foram divididas em dois momentos. O primeiro momento foi a prática propriamente dita; no segundo momento, um espaço que foi denominado a voz dos alunos. Esse espaço proporcionou a técnica da Escuta Sensível. Nesse sentido, organizou-se o seguinte relato das oficinas em: a prática com descrição das oficinas e o espaço de voz dos alunos.

A descrição das oficinas se refere às atividades/jogos que foram elaborados pela pesquisadora para tal propósito e também à análise das observações a partir da Análise de Conteúdo (BARDIM, 1977). O espaço de voz dos alunos diz respeito ao momento em que estes se expressaram diante do que vivenciaram, e o relato do que aconteceu ocupou aproximadamente os quinze minutos finais de cada oficina.

OFICINA 1

Modelo Pedagógico Cooperativo

Prática – Descrição da oficina – 11 de agosto de 2011.

Atividade I–Turma posicionada em círculo. Cada um tem que dizer seu nome acompanhado de um gesto livre que o simbolizasse.

Atividade II-Cumprimentar cinco colegas de forma diferente sem falar (uso da linguagem corporal)

Atividade III-Passar a formiga: a turma se arruma em círculo, em seguida com gesto realizado com dois dedos deslizando sobre o dorso da mão, a qual simboliza a formiga. Coloca a formiga na parte do corpo do colega a sua esquerda. E assim sucessivamente sem repetir as partes do corpo.

Atividade IV-A turma tem que se dividir em duplas: um aluno vidente e o outro com os olhos vendados. Todos se deslocam no espaço e o vidente tem que cuidar do que está com os olhos vendados. Foi solicitado trocar de colegas três vezes. Salientamos que as alunas deficientes visuais experimentaram três videntes diferentes.

Atividade V-Formando trios em círculos. Cada aluno do trio recebeu uma cor diferente: branco, azul e preto. Os alunos mudavam de lugar, ou seja, trocava de trio de acordo com a cor que a pesquisadora solicitava.

Atividade VI-Deslocamento da turma com a mediação de bolas de Tênis entre as partes do corpo dos alunos vizinhos. A pesquisadora solicitou o deslocamento de toda a turma até o outro lado da quadra. Os alunos tinham que estar conectados com as bolas utilizando partes diferentes do corpo. Foi ressaltado que todos os alunos teriam que ter alguma parte do corpo na bola.

Na oficina, vinte e seis alunos participaram e um aluno assistiu, com a duração de uma hora e dez minutos. A oficina foi realizada na parte externa da escola em quadra aberta, com piso áspero e desnivelada. Esta quadra é situada em frente a um ponto de ônibus, havendo visibilidade das pessoas para este espaço e barulho do trânsito.

A pesquisadora teve que utilizar o apito para chamar o grupo. A quadra, onde aconteciam às aulas de Educação Física, foi interditada para obra e não havia outro espaço para realizar esta oficina, embora se saiba que não era o mais adequado.

Durante a atividade de olhos vendados, em que os alunos tinham que manter o contato corporal para serem guiados, um aluno resistiu e um colega disse:

(...) N. deixa de ser machão (...)

Todos os alunos estavam envolvidos na atividade, com muitos questionamentos a serem feitos durante a oficina e ávidos pela definição objetiva das regras. Só houve uma transgressão das regras, mas os próprios colegas da turma chamaram a atenção desse aluno, que tentou modificar a atividade para o enfoque da competição.

Espaço de voz dos alunos

Devido à precariedade das condições da quadra, solicitou-se aos alunos que fizessem um círculo com o objetivo de se expressarem diante da experiência da oficina. A pesquisadora fez uma questão para iniciar o diálogo: O que vocês gostariam de falar sobre a oficina? Serão apresentadas a seguir as falas dos alunos, com intuito de dar voz a estes, evidenciando as categorias desta pesquisa.

(...) Eu achei muito legal nós ficamos mais juntos poderia fazer mais vezes (...)(1º aluno)

(...) Confiança (...)(2º aluno)

(...) Na atividade de olhos vendados nós vivemos o que as meninas “cegas” vivem (...)(3º aluno)

A aluna com deficiência visual interrompe e fala:

(...) Para aí (per aí) nós não gostamos de ser chamada de cega, é pejorativo! Ficam algumas pessoas dizendo: olha as ceguinhas (...)
(4º aluno)

A aluna deficiente visual

(...) É... a gente não gosta de ser chamada de cega, é verdade. Todo mundo esta vendo que a gente é cega (...)(5º aluno)

(...) Desculpa! Eu não sabia. Foi muito bom a gente vivermos juntos com nossa diferença. Todo mundo é diferente (...)(3º aluno)

(...) Houve confiança e respeito. Dá medo ficar com olhos “tapados” ... mas eu fiz (...)(6º aluno)

Mostra-se a seguir, o quadro 05 que traz a categorização da Oficina 1.

VIRTUDES IDEIAS-CHAVES	N.1	N.2	N.3	N.4
“Mais juntos”	x			x
“Fazer mais vezes”		x		
“Confiança”	x		x	x
“Vivemos o que as meninas ‘Cegas’ vivem”	x		x	x
“Não gostamos de ser chamada de cega.”		x	x	x
“Desculpa”	x		x	
“Vivemos juntos com a diferença”	x			x
“Dá medo ficar de olhos tapados”		x	x	
“Respeito”	x	x	x	x

Quadro 05 Categorização da oficina 1

N.1 Amizade N.2 Perseverança N.3 Coragem N.4 Justiça

A turma ficou em silêncio por um tempo, já seria o horário para o jantar e a pesquisadora finalizou sinalizando para turma que os colegas deveriam ser chamados pelos seus nomes.

Durante a prática da oficina, foi solicitado para o grupo que dissessem quem gostaria de ser vidente para ajudar as colegas que precisavam, e muitos alunos foram solícitos, inclusive alunos que até o momento se mostravam distantes. A atividade de olhos vendados foi a que mais mobilizou a turma.

Nesta primeira oficina destacaram-se as virtudes de amizade, perseverança, coragem e justiça nas palavras e expressões dos alunos como se pôde observar no quadro anterior.

(...) nós ficamos mais juntos (...)

Nesta expressão se destacam as virtudes da amizade e coragem,

(...) confiança (...)

(...) nós vivemos o que as meninas “cegas” vivem (...)

(...) desculpa (...)

(...) houve confiança e respeito e dá medo ficar com olhos tapados (...)

As falas expressaram o princípio da solidariedade, a qual impulsiona, segundo Piaget (1977), a autonomia da consciência, a intencionalidade e a responsabilidade subjetiva.

OFICINA 2

Modelo pedagógico competitivo

Prática – Descrição da oficina 2– 25 de agosto de 2011

Atividade I: Posição inicial em fileira. Duas fileiras ao sinal da pesquisadora, por meio do som do apito, um participante de cada equipe corriam em duplas e de mãos dadas. O objetivo era chegar ao lugar demarcado. A equipe que chegasse primeiro marcava o maior ponto.

Atividade II: Quem chega ganha.

A turma foi dividida em duas equipes. Cada equipe se concentrou no meio da quadra dentro de um semicírculo desenhado pela pesquisadora no chão. Em cada ponto extremo da quadra, um aluno de cada equipe (ponto de partida). Este aluno (pegador) ao sinal da pesquisadora tinha que correr, pegar um aluno da equipe contrária e trazer para o ponto de

partida. A equipe vencedora seria a que trouxesse todos os alunos da equipe oposta para o ponto de chegada em menor tempo.

Atividade III: Jogo do Arremesso.

Esse jogo tinha como meta arremessar bolas de vôlei de uma extremidade da quadra em direção a outra extremidade da quadra. A pesquisadora delimitou a área em que a bola tinha que cair com uma linha ao chão, indo de uma lateral a outra (sentido horizontal). A bola que ultrapassasse a linha da equipe marcava ponto. Devido ao quantitativo de bolas (dez), cada equipe tinha o direito a vinte arremessos e todos teriam que arremessar. Quanto aos arremessos que faltavam, cada equipe decidiria quem iria repetir para completar os vinte.

Atividade IV: Todos juntos venceremos

Cada equipe em círculo de costas entrelaçando os braços teve como objetivo sair de uma extremidade da quadra com objetivo de chegar até a outra extremidade. Houve uma linha traçada na horizontal mantendo demarcado o ponto de chegada.

Marcação de pontos: A pontuação 10 pontos para a equipe vencedora e cinco pontos para a equipe que perdesse. A equipe vencedora seria a que marcasse um maior número de pontos.

A seguir, mostra-se o quadro 6, com a categorização da Oficina

VIRTUDES IDEIAS-CHAVES	N.1	N.2	N.3	N.4
“Para ganhar tem que ser honesto”	x	x	X	x
“Agora estou gostando”		x		
“Ajudar na arbitragem”	x		X	x
“Foi mais competitiva”		x		
“Dependia de cada um e de todos”	x	x	X	x
“Foi legal”	x			
“Foi bom”	x			x
“Divertido”	x			
“Descontraído”	x			

Quadro 06 - Categorização da Oficina 2.

N.1 Amizade N.2 Perseverança N.3 Coragem N.4 Justiça

A oficina foi realizada no mesmo espaço físico da oficina anterior. O tempo desta oficina foi de uma hora e 15 minutos. O quantitativo foi de vinte e um alunos participando e seis alunos assistindo.

Destaca-se que foram realizadas quatro atividades das seis planejadas para esta oficina. Nesta oficina, salienta-se que a turma estava agitada, os alunos falavam e houve alguns conflitos durante a explicação no que tange às regras. Além de questionamentos e reivindicações quando ganhavam ou perdiam, os alunos assumiam atitudes de resistência. Organizar a turma para primeira atividade foi difícil, devido à agitação já citada e divisão das equipes. Iniciando a oficina, a pesquisadora perguntou quem seriam os videntes para apoiar as colegas deficientes visuais (pesquisadora disse o nome de cada uma).

O aluno que tinha resistido à primeira oficina também resistiu a essa. A pesquisadora foi conversar com ele e disse: “você é muito importante na oficina; o M (aluno de baixa visão) precisa de você. Você contribuiu muito com suas colegas que precisaram de ajuda. O aluno sorriu e foi participar.

Logo depois do início da oficina, uma aluna se aproximou da pesquisadora pedindo para ser ajudada, pois não estava se sentindo bem para fazer tal atividade. A pesquisadora sugeriu que ficasse ali marcando a pontuação dos colegas de modo a identificar a equipe que perde e ganha, e também a equipe que cumpre a tarefa dentro das regras.

Durante a oficina, um aluno (o líder) se aproximou da pesquisadora, colocou o braço em cima dos seus ombros e diz:

(...) Não é justo pegar as meninas deficientes (...)

Pesquisadora: - Por quê?

(...) precisa falar (...). (aluno)

A fala do aluno se assemelha à de quem demonstra achar que a pesquisadora já sabia do que se tratava. A pesquisadora nesse momento pergunta: “Todos têm que participar, você não concorda?”

(...) Vou perguntar para a turma (...) (aluno)

Pesquisadora: Vamos perguntar para a turma. O aluno R (o líder) disse que não é justo nesse jogo/atividade pegar as colegas x, y, w e z. A pesquisadora propôs à turma a seguinte reflexão: O que vocês pensam?

Houve discussões e a turma ficou dividida quanto às opiniões. A pesquisadora decidiu que o grupo marcaria o ponto pegando e deslocando qualquer um dos colegas da turma. O aluno R ficou em silêncio e retornou para seu grupo. Em seguida, chegaram alunos de outra turma e invadiram o espaço no qual a oficina estava sendo realizada. A pesquisadora conversou com os alunos que chegaram e disse para não pegarem os materiais, e que, embora não pudessem usar o espaço naquele momento, poderiam ir para a quadra de vôlei aberta.

Apenas um aluno, dos recém-chegados, insistiu e a pesquisadora foi conversar de novo com ele, que aceitou e saiu. Essa turma que chegou tinha sido liberada da aula de Educação Física porque o professor da turma foi levar seis alunos da escola para competir nos jogos estudantis e não houve substituição ou outra atividade para a turma.

A ação desses alunos desconcentrou e dispersou grande parte da turma da oficina. A pesquisadora perguntou à turma se eles gostariam de parar e retornar em outro dia.

Os alunos responderam unanimemente:

(...) Não (...)

Destacaram-se para melhor compreensão as falas de alguns alunos:

(...) Ah, não! Agora que me animei, eu estava desanimada e agora eu estou gostando (...). (1º aluno)

(...) Não, Ana Lidia, está legal continua seu trabalho (...) (2ª aluna)

Observa-se nesta fala a Virtude da Perseverança.

A pesquisadora disse: “Então vamos continuar o trabalho.”

No terceiro jogo, ambas as equipes tentaram transgredir a regra inicial.

A pesquisadora perguntou: “Vocês não entenderam a regra? Vocês acham que pode haver mudanças?”

(...) O problema é que todo mundo quer ganhar de qualquer jeito são espertos (...)

(3ª aluna)

A turma se manifestou rindo e comentando.

A pesquisadora disse: “Vamos para o jogo limpo.”

Os alunos riram e a aluna que estava ajudando a pesquisadora a incentivou falando:

(...) Vamos gente, para ganhar tem que ser honesto (...)

O que mostra uma preocupação com a Virtude da Justiça, indicando uma possível vivência desta Virtude.

A oficina continuou e a pesquisadora teve que explicar a atividade/jogo algumas vezes para a turma. Nesta atividade/jogo um dos alunos resistiu corporalmente, esforçando-se para não ser tirado do seu campo, criando, assim uma nova regra para o jogo.

Finalizamos esta etapa anunciando a equipe vencedora, a qual tinha mais pontos marcados. A equipe comemorou esta vitória e imediatamente uma aluna perguntou se poderia aproveitar o tempo depois da oficina para jogar vôlei. A pesquisadora respondeu que teriam ainda tempo para conversar sobre a oficina.

Espaço de voz dos alunos

(...) Foi injusto esse ultimo jogo. Nós chegamos primeiro, porque a B estava com o pé na frente (...) (1ª aluna)

(...) Não, a Ana Lidia estava vendo e eu a vi (sic) pedindo para a aluna B chegar para trás (...) (2ª aluna)

(...) A aluna C estava ajudando na arbitragem. A Ana Lidia arrumou, chegou ela para trás. É que tem gente que não sabe perder (...) (3ª aluna)

Ressalta-se a presença das quatro Virtudes presentes nesta fala e como estão relacionadas a esta.

(...) Você está ligando para isso? Vamos logo jogar (...) (4ª aluna)

Houve um passageiro silêncio e a pesquisadora perguntou: - Quem mais gostaria de comentar sobre a oficina?

(...) Essa foi mais competitiva que cooperativa (...) (5º aluno)

(...) Não achei mais competitivo (...) (6ª aluna)

Pesquisadora: Houve divisão de duas equipes, marcação de pontos, a equipe 2 venceu, fez mais pontos e vocês discutiram a arbitragem, dizendo que foi injusto. E então, foi mais competitiva ou não?

(...) A primeira “brincadeira” foi mais competitiva, dependia de cada pessoa e do grupo todo para marcar o ponto. As outras, as equipe tinha que se unir para ganhar da outra (...) (5ª aluna).

(...) Ana Lidia, foi legal! (...) (7ª aluna)

(...) Nossa! Que capacidade mental! (...) (4ª aluna)

Observou-se nesta resposta ironia que demonstrou ausência da Amizade.

Pesquisadora: O que vocês acham de respeitar a forma de se manifestar de cada um sem ofensas? Seguiu-se um silêncio passageiro.

(...) Foi bom! (...) (8º aluno)

(...) Foi divertido e descontraído (...) (1ª aluna)

(...) Nunca tinha feito isso na minha vida. Bem interessante (...) (9º aluno)

A pesquisadora agradeceu e dispensou a turma. A professora de Educação Física não assistiu a nenhuma entrevista.

Considera-se que o Modelo Pedagógico Competitivo exigiu da pesquisadora um procedimento pedagógico com intervenções contínuas. As razões serão expostas a seguir. Um dos aspectos dessas intervenções foi antecipar todas as regras com clareza, além de se disponibilizar para possíveis combinações com intuito de minimizar os conflitos. Destaca-se que este modelo desperta atitude de coesão entre os alunos da mesma equipe e ao mesmo tempo rivalidade entre as equipes.

Dessa forma, a amizade se evidencia dentro da mesma equipe, pois envolveu afeto e o tipo de virtude que Aristóteles elaborou, o qual se “expressa no reconhecimento comum de um bem, e a procura dele”. (MACINTYRE, 2001, p.264)

Salienta-se que ensinar as virtudes no Modelo Pedagógico Competitivo exige do professor um diálogo referente às situações ocorridas durante e depois da prática, além de uma imediata reestruturação da atividade/jogo para não torná-lo violento. Um ponto decisivo nas aulas de Educação Física consiste em diminuir o que Adorno (2010) esclarece como o peso das formas primitivas do agir humano ligado ao instinto e marcado pela competitividade.

Neste modelo, preocupar-se com o processo da atividade/jogo em buscar soluções para a ocorrência de situações-problema é fundamental para a orientação do ensino e aprendizagem da Ética. Os jovens passam por um desenvolvimento de características e qualidades morais, tornando-se capazes para uma vivência de moralidade que se encaminha para um autoconhecimento (LINS 2007). Neste sentido, se entende a construção da identidade (Erickson, 1972) que passa por fases de crise.

Nesta oficina destacaram-se as Virtudes de Amizade, Perseverança, Coragem e Justiça nas ideias-chave dos alunos, como se pode observar no quadro acima da *Oficina 2*. Como já foi mencionado, evidencia-se nesta oficina a Virtude da Amizade por ter maior incidência de falas dos participantes.

Ressalta-se a relação entre Amizade e Coragem, pois se consideraram a Perseverança e a Coragem como Virtudes constituintes do Modelo Pedagógico Competitivo, por permitir que os alunos vivenciassem as situações de modo firme. Dessa forma, uma pessoa corajosa é alguém em que se pode confiar e a confiança é o ingrediente da maior importância da amizade. (MACINTYRE, 2001)

A virtude da perseverança representada pelas ideias-chave “é mais competitiva” e “depende de cada um”; caracteriza um aspecto intrínseco do Modelo Pedagógico Competitivo, o qual implica um esforço para alcançar a vitória. A ideia-chave “depende de cada um e depende de todos” abarca todas as virtudes. Apesar de esta vivência ser de cunho competitivo, as atividades/jogos para chegar à vitória exigiram a cooperação entre os parceiros da mesma equipe. Cooperação esta que envolve as quatro virtudes relacionadas.

Nesse sentido, se enfatiza que os adolescentes não só ajudam uns aos outros, mesmo que temporariamente, como também testam, incessantemente, as capacidades mútuas para as lealdades constantes, no meio de inevitáveis conflitos de valores (ERICKSON, 1972) que são importantes para a construção da sua vida ética.

A aprendizagem da virtude perseverança ficou evidente nesta oficina porque os alunos resistiam, nas aulas de Educação Física, a qualquer das abordagens curriculares já analisadas e que foram eminentemente do Modelo Competitivo. Nesta oficina eles permaneceram porque não foi trabalhado o esporte pelo esporte, mas formas diferenciadas de vivência das virtudes neste modelo.

A virtude da Justiça é representada nas ideias-chave nas falas: “para ganhar tem que ser honesto” e “ajudar na arbitragem”. Torna-se relevante a primeira ideia-chave “o ser honesto”, como critério de qualidade moral, que é significativamente importante para as interações nas atividades/jogos desta turma, visto que essa solicitação muitas vezes estava presente nas aulas observadas, mas não foram legitimadas. Considera-se que esta oficina possibilitou para os alunos uma reflexão da Virtude da Justiça que os levou a esta vivência Ética.

Em ambas as ideias-chave aparece a dimensão da responsabilidade subjetiva (PIAGET, 1932) se sobrepondo às regras concebidas e possibilitando um sentimento de igualdade, no qual predomina a intenção, que supõe a cooperação e o respeito mútuo.

OFICINA 3

Modelo pedagógico cooperativo

Prática - Descrição da oficina 3 – 08 de setembro de 2011

Atividade I - Adivinhe quem é?

A turma ficou dividida em grupos, um dos quais usou a venda nos olhos e o outro permaneceu sem a venda. O grupo com a venda nos olhos ficou parado e distante do outro e o grupo sem a venda se deslocou passando por todos os colegas. O objetivo foi parar em frente ao colega que estava de olhos vendados, pegarem suas mãos e colocá-las em seu rosto e o aluno com olhos vendados tocava o rosto deste colega.

Depois houve a troca dos grupos. As alunas deficientes visuais experimentaram as duas situações, de ficarem paradas para adivinhar quem era e de se deslocarem para serem tocadas a fim de serem descobertas. O deslocamento ocorreu com ajuda dos colegas que se disponibilizaram.

Atividade II - Corrente da amizade

A turma se posicionou no círculo de mãos dadas. A pesquisadora colocou três bambolês inicialmente no braço de três alunos distantes um do outro. Ao sinal, os alunos tiveram que passar os bambolês sem soltar as mãos. Após outro sinal da pesquisadora, os alunos mudaram de direção e mais bambolês foram sendo colocados como um novo desafio.

Os bambolês não podiam se encontrar. O jogo foi finalizado com um total de 14 bambolês passando por todos sem se encontrar.

Atividade III- Cabo de equilíbrio

A turma se dividiu em dois grupos, um de cada lado do espaço delimitado pela pesquisadora, no meio de duas linhas horizontais paralelas com distância de dois palmos de mão. Os grupos seguraram uma corda comprida com um nó no meio. Os alunos de cada grupo se colocaram um atrás do outro segurando a corda (tipo cabo de guerra). O objetivo foi manter o nó da corda dentro do espaço das linhas paralelas, ou seja, ambos os grupos tinham que se manter em equilíbrio, sem puxar para os seus lados. Isto foi feito durante o tempo de 3 minutos, três vezes, com trocas de lado.

Atividade IV- Ninguém sozinho

A turma ocupou o espaço, um distante do outro livremente cada um com uma bola de gás. Ao sinal da pesquisadora a turma teve que se unir usando a bola para ligar um colega ao

outro podendo fazer isto de qualquer forma. O grupo continuou se deslocando no espaço até um novo sinal da pesquisadora para mudar de lugar e continuar se deslocando. Houve seis sinais para mudança de lugar.

As alunas deficientes visuais em todas as atividades tiveram companheiros que as ajudaram na atividade.

Espaço de voz dos alunos

(...) Não gostei não, curto aula competitiva (...) (1º aluno)

(...) Hoje eu gostei muito. Só achei sem sentido o da corda (...) (2º aluno)

(...) A última faltou entrosamento (...) (3ª aluna)

Pesquisadora: Entrosamento ou organização?

(...) É! Faltou organização (...) (3ª aluna)

(...) gostei dos olhos vendados. Não temos tempo para conhecer as pessoas
(...) (4ª aluna)

(...) gostei dos olhos vendados pude falar com pessoas que quase não falo

(...) (5º aluno)

(...) Na bola teve cooperação só que teve gente que ficou de palhaçada. que podia ter feito melhor (...) (3ª aluna)

(...) A do bambolê todos ajudaram todos (...) (6º aluno)

(...) Nessa cooperativa todos estavam juntos, isso foi legal (...) (5º aluno)

(...) Essas brincadeiras são diferentes, podíamos fazer sempre (4ª aluna)

VIRTUDES IDEIAS-CHAVES	N.1	N.2	N.3	N.4
“Não temos tempo para conhecer pessoas”	x	x		
“Gostei muito”	x			
“Pude falar com pessoas que não falo”	x	x		x
“Podia ter feito melhor”	x	x	x	x
“Todos ajudaram todos”	x	x	x	x
“Podíamos fazer sempre”	x	x		
“Achei sem sentido o do bambolê” (mais os alunos continuaram)		x		
“Todos estavam juntos, isso foi legal”.	x	x	x	x

Quadro 07 - Categorização da Oficina 3

N.1 AMIZADE N.2 PERSEVERANÇA N.3 CORAGEM N.4 JUSTIÇA

Houve mudanças de local para a realização da oficina. A professora de Educação Física comunicou à pesquisadora que esta poderia usar o corredor que conduzia para a quadra interna de modo a não ser perturbada pelas turmas, o que aconteceu. Este corredor era longo e coberto e se localizava na parte interna da escola no térreo, além de ter um piso mais liso e com uma largura adequada para as atividades propostas. O teto era o único inconveniente pelo fato de não ser alto.

O tempo da oficina foi de uma hora e quinze minutos, com vinte cinco alunos participando e um aluno assistindo.

Nesta oficina a turma estava mais unida e solidária. Houve uma troca intensa na **atividade I**, essa intensidade estava na satisfação de serem tocados e de tocar. A satisfação, o

prazer ou a felicidade segundo MacIntyre (2001) constituem o *telos* de nossa atividade segundo a busca da felicidade para Aristóteles, mas não se pode definir nem identificar as virtudes de acordo com o prazer ou a utilidade.

Identificou-se o prazer ou satisfação na proposta que Aristóteles nos indica, de busca da felicidade, conforme foi referido, o que acompanha a aquisição de excelência na atividade. Destacamos ainda a **atividade III**, na qual os alunos se mostraram com dificuldades em manter o equilíbrio. Os alunos interagiram de forma dinâmica. Alguns alunos que não tinham se disponibilizado para ajudar as alunas com deficiência visual ficaram mais presentes e até mesmo circularam em outros grupinhos que não o seu, o que denota crescimento da virtude de Amizade.

No término da oficina, a professora de Educação Física avisou à pesquisadora que mudou seu tipo de avaliação, passando da prova escrita para um trabalho de pesquisa. A professora dividiu a turma em cinco grupos e cada grupo ficaria com um tema. A dinâmica foi de apresentação teórica e uma atividade prática referente ao tema.

Ressalta-se esta novidade na ação e organização de aula e de avaliação. O interessante foi que todos os alunos estão participando e houve uma mudança significativa na prática pedagógica da professora, o que aconteceu depois da entrevista e das três oficinas, assistidas pela professora.

Portanto, mesmo faltando dois meses e meio para finalizar o ano letivo, esta ação proporcionou à professora e aos alunos não ficarem restritos ao currículo recreacionista. A pesquisadora perguntou à professora a fonte da qual retirou a divisão dos temas e por quê.

A professora respondeu que foi na Internet, sem citar o site, e queria que os alunos aprendessem mais e não só sobre os esportes. Importante destacar que a professora ampliou a possibilidade de trabalho para a componente curricular Educação Física Escolar, mas não o fez de forma explícita a transversalidade com a Ética.

Entretanto, é positivo lembrar que a professora de Educação Física passou a pensar sobre a prática pedagógica e não só reproduziu o modelo existente sem uma reflexão. Nesse sentido, de acordo com Moreira (2005), se torna importante uma constante interlocução com as instituições educacionais em busca de novas teorias, novas práticas, novos avanços, que favoreçam as interações entre os que estudam o currículo associados à teoria crítica.

Nesta oficina, destacou-se um equilíbrio entre as virtudes de amizade, perseverança, coragem e justiça com relação à oficina 1 e as ideias-chave se repetiram e se assemelharam fortalecendo a experiência dos alunos desta turma como pode ser comprovado na fala do aluno.

(...) nessa cooperativa todos estavam juntos, isso foi legal (...)

Desta maneira, a aprendizagem da Ética por meio das virtudes acontece a cada vivência, assim como o desejo de continuar participando, como pode ser percebido nesta fala,

(...) Essas brincadeiras são diferentes, podíamos fazer sempre (...)

As ideias-chave “fazer sempre” e “todos estavam juntos” remetem à virtude da perseverança e da amizade articuladas à virtude da justiça como condição imanente ou de lei de equilíbrio das relações sociais que cresce entre os alunos na medida em que aumenta a solidariedade. (PIAGET, 1977)

OFICINA 4

Prática - Descrição da oficina 4 – 23 de setembro de 2011.

MODELO PEDAGÓGICO COMPETITIVO

Atividade I-Corrída de bola de gás

A turma foi dividida em duas equipes. Cada equipe se subdividiu em dois grupos. Grupo A -1 e grupo A-2 os alunos se colocaram de frente um para o outro com certa distância; idem para o grupo B-1 e grupo B-2. Os grupos A-1 e grupo B-1 receberam uma bola de gás. O objetivo foi se deslocar com a bola de gás entre os joelhos até os grupos que estavam à sua frente, grupo A-2 e grupo B-2 que corresponderam à sua própria equipe. A equipe que trocasse de lugar com maior rapidez venceria.

Atividade II-Cabo de guerra

A turma foi dividida em quatro equipes com delimitação do espaço pela pesquisadora de uma largura a outra. Foi dada uma corda e as equipes se colocaram cada uma em um lado. Ao sinal da pesquisadora tiveram que puxar a corda. O objetivo foi trazer a equipe oposta para seu lado passando da área delimitada.

Aconteceram cinco partidas por meio de rodízio. A atividade/jogo foi feita com eliminação dos perdedores, disputa de ganhadores numa primeira etapa e nova disputa entre os perdedores numa segunda etapa. Exemplo: 1 -2 -3- 4 partidas – 1x2 e 3x4 = disputarão vencedores 3 e 2 = 3x2 = sairão em primeiro e segundo lugar ; 1x4= sairão em terceiro lugar.

O primeiro lugar= 10 pontos; segundo lugar= 5 pontos; terceiro= 3 pontos.

Atividade III-Jogo Handquete

As equipes permaneceram as mesmas do cabo de guerra, ou seja, quatro equipes. O jogo Handquete foi criado pela pesquisadora para incluir as alunas com deficiência visual e para poder realizá-lo no espaço disponível.

O espaço foi dividido em dois lados, na extremidade de cada lado foi feita uma linha de uma largura a outra do espaço. Atrás das linhas numa determinada distância, foi feito um círculo no chão, onde foi definido o local para marcação do ponto. O objetivo foi passar a bola entre os colegas da equipe e entregar para as colegas que estão do lado oposto ao seu time e atrás da linha.

A marcação de ponto consistiu em passar a bola para a aluna vidente que a entrega à deficiente visual, que por meio da orientação da colega vidente teve que colocar a bola dentro do círculo. Só pôde marcar ponto a jogadora portadora de deficiência visual com um colega vidente. A função deste aluno vidente foi guiá-la.

A deficiente visual poderia driblar a bola até chegar ao círculo e/ou poderia dar até três passos para colocar a bola dentro do círculo, além de relatar para a aluna o que estaria acontecendo no jogo até que a bola chegasse à sua mão. As regras foram antecipadas pela pesquisadora mesclando o esporte handebol e basquetebol, pois os alunos já tinham essas informações. As disputas aconteceram da mesma forma que na atividade/jogo do cabo de guerra.

Espaço de voz dos alunos

(...) a maioria aqui é amigo, tem uns que ficam nervosinhos, isso é um jogo
(...) (1ª aluna)

(...) é cara isso é uma brincadeira e ninguém morre (...) (2º aluno)

(...) tem gente que não sabe perder não pode jogar, nem nada (...) (3ª aluna)

(...) eu não gosto de perder (...) (4º aluno)

(...) Ana Lidia eu gostei desse último jogo (...) (5ª aluna)

(...) foi legal e interessante (...) (6º aluno)

(...) naquela hora ficaram com raiva, só porque ficaram no segundo lugar (...) (3ª aluna)

(...) meu time tinha que ter mais garra (...) (5ª aluna)

(...) achei legal você trazer as medalhas, motiva mais o jogo eu queria ganhar a medalha não tem problema se foi o terceiro lugar (...) (4º aluno)

(...) pena que a equipe do M não ganhou a medalha (...) (7º aluno)

(...) jogo de competir é assim, eu gosto do outro (...) (8º aluno)

VIRTUDES IDEIAS- CHAVES	N.1	N.2	N.3	N.4
“A maioria aqui é amiga”	x			
“É uma brincadeira e ninguém morre”	x		x	x
“Não sabe perde não pode jogar”		x	x	x
“Foi legal e interessante”	x			x
“Ter mais garra”		x	x	
“Trazer a medalha motiva mais o jogo	x	x		x
“Todos participaram”	x	x	x	x
“Levando a sério”		x	x	x
“Passa a bola”	x			x
“Quer trocar agora, eu fico aí!”.	x	x		x
“Jogo de competir é assim eu gosto do outro.”		x		

Quadro 8 - Categorização da oficina 4
N.1 AMIZADE N.2 PERSEVERANÇA N. 3CORAGEM N.4 JUSTIÇA

O espaço físico foi o mesmo da oficina anterior. Vinte alunos participaram e nove ficaram assistindo. O tempo de execução foi de uma hora e quinze minutos.

Houve uma menor participação nesta oficina. Algumas alunas disseram que não desejaram participar porque preferiam as atividades/jogos cooperativos.

A pesquisadora levou para essa oficina medalhas para premiação do 1º, 2º, e 3º lugar com intuito de motivar e justificar os méritos dos participantes, caracterizando a competição como um bem externo. No que diz respeito aos bens externos, esses são objetos de uma concorrência, em que há tanto vencedores quanto derrotados. Os bens internos são, de fato, consequência da competição por excelência, tendo como característica a conquista de um bem para toda a comunidade (MACINTYRE, 2001).

Premiar, como um ato externo, assim como não premiar, não significa uma ação referente à pessoa do aluno, mas ao desempenho naquele momento.

Nesta oficina houve mais conflitos entre as equipes em relação à *oficina 2* referente ao Modelo Pedagógico Competitivo. Estes conflitos foram acentuados entre os componentes de uma mesma equipe. A competição ficou mais caracterizada e o fato da premiação tornou a atividade/jogo tensa, embora a premiação não correspondesse à rotulação de pessoas. Será preciso que os alunos aprendam a conviver com os colegas dentro de parâmetros de virtude, sendo vencedores ou perdedores.

Destacou-se a necessidade de incluir mais regras nas competições, as quais foram decididas em consenso entre os alunos. “As relações existentes entre prática e consciência da regra são, de fato, as que melhor permitem definir a natureza psicológica das realidades morais” (PIAGET, 1977, p. 12). A equipe que ficou em segundo lugar não conseguiu aceitar a perda para a outra equipe, o que mostra a necessidade do Tema Transversal Ética ser ensinado nas escolas, mas também em outras disciplinas. Esses alunos se consideram os melhores da turma, não só na aula de Educação Física, o que gerou conflitos entre os componentes.

Diante deste fato, a pesquisadora ressaltou que os critérios para execução do jogo foram antecipados e as regras foram estabelecidas antes de iniciar atividade/jogo. No entanto, houve uma necessidade de acordos durante a ação, isto é, um consentimento mútuo, o que é importante. Dessa forma, conforme Lovisolo, (2001) sem acordos não há eficácia simbólica, e sem ela não há ação eficaz.

No Modelo Pedagógico Competitivo os alunos experimentam intensamente o vencer e o perder, por isso a importância de haver um espaço para falar sobre essas dimensões. Os alunos que tiveram mais dificuldades em perder foram solicitados por outros colegas a pensar

sobre suas atitudes, reivindicando as Virtudes da Amizade, Perseverança, Coragem e Justiça, que podem se expressar como: “Passa a bola!”, “Calma, não sabe esperar”, “Quer trocar agora, eu fico aí!”. Estas expressões foram recorrentes e a última foi dirigida às alunas videntes, as quais faziam parceria com as deficientes visuais.

Os conflitos existentes neste modelo incitaram os alunos a saírem de um estado de adaptação característico das aulas de Educação Física observadas. É pertinente ressaltar o pensamento de Adorno (2010) para quem a Educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os indivíduos para se orientarem no mundo. A adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformizador.

Nesse sentido, os conflitos constituem na Educação um “procedimento dialético” (ADORNO, 2010, p.144) e o reconhecimento da centralidade da oposição e do conflito na vida humana é uma fonte de aprendizado humano e um importante meio de vivência humana das virtudes (MACINTYRE, 2001). Este enfoque também é enfatizado por Erickson (1972).

Nesta oficina, destaca-se um maior predomínio de vivência das virtudes da amizade, coragem e justiça, às quais associamos a formação da autoconsciência do aluno à existência de conflitos. Isto porque houve discussões de cunho democrático para se firmar acordos por meio de consenso, seguindo-se critérios éticos, e a partir daí estabelecer novas regras para a atividade/jogo.

A professora de Educação Física ficou mais presente nesta oficina e fez alguns comentários com a pesquisadora sobre a atividade/ jogo referente às atitudes dos alunos.

Seguem-se as observações do que aconteceu durante a apresentação dos trabalhos dos alunos, os quais fazem parte da avaliação de Educação Física.

O primeiro grupo a se apresentar teve o tema jogos cooperativos, jogos intelectivos e jogos dramáticos. Antes de iniciar a apresentação a professora solicitou à turma: “Vamos ajudar os amigos, porque todos irão precisar de todos”. Ressaltam-se pontos significativos na fala dos alunos:

(...) Os jogos cooperativos podem ser aplicados em qualquer idade e proporcionam conviver mais com o próximo (...)

(...) Os jogos intelectivos são os que exercitam as capacidades mentais, como o xadrez (...).

(...) Os jogos dramáticos são todos aqueles jogos que a gente faz com o Lindomar (professor de artes cênicas). Como participar de uma cena com o corpo. Despertar a criatividade (...).

(...) Tiramos os jogos dramáticos e cooperativos de uma apostila bem legal. Sei que vocês gostam de jogos competitivos, mas vamos fazer esses que tem coisas importantes para aprender (...) .

A professora pergunta: “Qual a diferença entre jogos cooperativos e competitivos?”

A aluna responde:

(...) O competitivo seleciona o time que não acontece com o cooperativo. E as escolhas são dos mais fortes e afasta os que não sabem (...)

Esta fala caracteriza a necessidade de se trabalhar pedagogicamente, no ensino e aprendizagem da Ética, a dimensão da escolha. Deste modo, as alternativas que levam para escolha proporcionam um bem autêntico e no ato de escolha, a pessoa nada faria para diminuir ou depreciar o outro (MACINTYRE, 2001).

(...) Na nossa parte prática escolhemos o jogo cooperativo porque todos podem participar (...)

(...) Vamos fazer um jogo cooperativo que se chama Porque eu gosto de você... e uma mediadora que inicia e finaliza (...)

Destaca-se a situação em que a mediadora interveio. Durante o jogo um aluno (o líder) diz:

(...) eu não gosto de você (...)

A aluna mediadora disse:

(...) O jogo é, eu gosto... dando ênfase à voz.

O aluno respondeu:

(...) Eu gosto de você porque é desprovida de inteligência (...)

Alguns riram, mas a grande maioria não aprovou e o aluno silenciou. A aluna mediadora disse:

- “Vamos para a segunda atividade: Com aro, e se chama”: “Vaqueiro caçador.” Esta atividade transcorreu de forma tranqüila, sem situações agressivas, e todos participaram.

No final da apresentação a professora de Educação Física parabenizou o grupo, e em seguida explicou como seria a avaliação:

- 1- Apresentação do escrito-manuscrito ou digitado (capa, introdução, histórico e características) e oral.
- 2- A turma dá a nota relativa à apresentação sobre a “aula” dada pelo grupo. O objetivo segundo a professora foi criar debate.
- 3- Nota da professora: critérios: - motivação, cooperação, organização e forma de apresentação.

IDEIAS-CHAVES	CRITÉRIOS	N.1	N.2	N.3	N.4
“Vamos ajudar aos amigos”	Ensino da Ética	x			x
“Todos irão precisar de todos”	Ensino da Ética	x			x
“Criar um critério de avaliação”	Abordagem curricular				x
O esporte envolve disputa/tem que mudar”	Abordagem curricular e intervenção	x	x	x	x
“Temas jogos cooperativo e competitivo”	Modelo pedagógico Cooperativo e competitivo	x	x	x	x

Quadro 09 - Categorização da avaliação ministrada pela professora
N.1 AMIZADE N.2 PERSEVERANÇA N. 3CORAGEM N.4 JUSTIÇA

No que se referem à avaliação, alguns alunos deram sua nota. Houve um aluno (líder) que fez questão de dar a nota para cada aluno do grupo. O segundo critério não foi satisfatório, visto que não gerou debate e o fato de utilizar nota criou situações de competição.

A nota fechou a possibilidade de provocar o debate. Foi a primeira vez em que a professora fez um discurso chamando a atenção para a cooperação entre os alunos, tanto no início como no critério de avaliação. Concluiu-se que a orientação para o aprendizado da cooperação favorece o agir moral e esta dimensão social constitui a razão humana.

Conforme Marques (2006), por meio da filosofia de MacIntyre (2001), para se tornar julgadores autônomos, capazes do exercício da razão prática independente, precisa-se estabelecer, desde o nascimento até a idade adulta, laços profundos de dependência cultural e comunitária.

Ressaltam-se os comentários dos alunos sobre o segundo critério de avaliação.

(...) Eu gostei muito da aula, principalmente porque todos prestaram atenção
(...) (1º aluno)

(...) Eu odeio concordar com ele (o líder), mas o grupo merece 10 (...) (2º
aluno)

Alguns alunos pediram que a pesquisadora falasse sobre o trabalho, em seguida a professora pediu que a pesquisadora o comentasse. A pesquisadora explicou que o trabalho foi bem apresentado e todos participaram. Cumpriu os critérios que a professora solicitou.

O segundo grupo apresentou o tema dança folclórica, dança de salão, *hip hop* e samba. A turma estava agitada e não conseguia escutar devido ao fato que todos os alunos falavam ao mesmo tempo e assim, começaram a pedir para aumentar o tom de voz na leitura. Um aluno falou que

(...) não é para ler (...)

Em seguida uma aluna pediu silêncio para o grupo se apresentar. Quanto ao segundo critério da avaliação, destacou-se a fala dos alunos.

(...) O samba não ficou claro, eu gostaria de uma demonstração (...) (1º
aluno)

(...) Infelizmente não sei sambar. Sou um brasileiro que não sabe sambar (...) (2º
aluno)

(...) Eu não entendi nada do *hip hop*, se vocês estão dando aula temos que entender (...) (3º aluno)

(...) Nem toda aula dá para entender (...) (4ª aluna)

Poucos alunos fizeram a parte prática, mas uma aluna ficou à frente e os outros a alunos imitavam.

No terceiro grupo o tema foi Judô, maracatu e capoeira. A apresentação foi dividida entre os alunos. Um aluno se mostrou muito tímido durante toda a apresentação e foi-lhe muito difícil se pronunciar. Houve solidariedade e respeito para com a situação deste aluno. As alunas deficientes visuais demonstraram com mais dois alunos videntes a prática da capoeira.

Uma aluna do grupo pediu à turma para fazer um círculo e quem quisesse entrar na roda para jogar capoeira deveria tão somente levantar a mão e o restante da turma faria a batida com as mãos no ritmo da capoeira.

A pesquisadora perguntou à professora de Educação Física quando o último grupo iria se apresentar. A professora se antecipou, dizendo que já tinham se apresentado, porque precisava ter as notas antes do Conselho de Classe e realizou uma breve explicação do que houve.

O tema do quarto grupo foi esporte. Os alunos optaram pelo Vôlei, mas a professora não aceitou. Esta argumentou que o esporte envolve disputa e todos teriam que participar. O grupo se reuniu e transformou as regras e o jogo foi competitivo e cooperativo. Não poderiam sacar nem cortar. Ficaram 12 alunos de cada lado, pois havia vinte e quatro alunos em aula. O aluno que não conseguia agarrar a bola, quando arremessada por cima da rede, saía. Para trazer de volta o jogador, o seu time tinha que fazer três pontos.

A ação pedagógica da professora de Educação Física não está explícita no currículo formal, mas essas experiências educacionais permanecem importantes para a compreensão e análise da função do currículo na produção e construção das identidades e diferenças no cotidiano escolar. Dessa forma, Lins (2004) salienta que a aprendizagem Ética/Moral acontecerá tanto de forma incidental como intencional devido à presença da Ética/Moral em todos os acontecimentos do âmbito escolar, assim o Tema Transversal Ética é orientador desta aprendizagem, o que facilitará também, as aprendizagens relativas a cada conteúdo curricular.

3.2.4.1 Entrevistas com os alunos

A entrevista aplicada nesta pesquisa aconteceu depois das oficinas. As entrevistas foram feitas do dia 06 do mês de outubro ao dia 24 do mês de novembro.

O objetivo das entrevistas foi identificar no Modelo Pedagógico Cooperativo e no Modelo Pedagógico Competitivo a aprendizagem das Virtudes. Nesse sentido, a questão central foi compreender o significado atribuído pelos participantes da pesquisa às Virtudes da Amizade, Perseverança, Coragem e Justiça.

Na entrevista, as perguntas foram de cunho específico, focalizando-se a participação dos alunos na aula de Educação Física, a preferência de modelos pedagógicos, a conceituação das Virtudes, se os alunos consideram que houve aprendizagem das Virtudes na aula de Educação Física e também como se consideravam diante do bem interno que são as Virtudes.

É importante ressaltar que a entrevista obedeceu ao compromisso de preservar o anonimato dos alunos. Estes alunos foram identificados em forma de letra A com numeração de 1 a 28 (A1, A2, A3, A4, A5 e sucessivamente).

Inicialmente foram perguntados aos alunos os dados que caracterizam o sujeito, como a idade, que já foi explicitado no início desta pesquisa em população e amostra. Foi apenas assinalado o sexo feminino e masculino, pois não houve nesta pesquisa o intuito de gerar discussões a respeito da dimensão de gênero. As perguntas que caracterizam a temática da pesquisa foram do número um a treze (Anexo).

A primeira pergunta fez referência à participação em aula. “Você participa das aulas de Educação Física?”

SIM	ÀS VEZES	NÃO
Nº.16	Nº.10	Nº.2

Quadro 10 - Participação nas aulas de Educação Física

Conforme o quadro acima, dos dez alunos que responderam “às vezes”, três alunos justificaram suas respostas.

(...) Às vezes, pois tenho pressão alta e tomo medicação (...) (A5)

(...) Às vezes. A parte teórica eu gosto e jogo cooperativo eu gosto também (...) (A7)

(...) Às vezes. Porque eu gosto de ficar sozinho ou ficar conversando com minha amiga (...) (A26)

De acordo Lei n. 10.328 de 12 de dezembro de 2001, introduz-se a palavra “obrigatório” após a expressão “curricular” constante do parágrafo 3, do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Destaca-se o Art. 26: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.”.

Ressalta-se esta legislação devido ao número de alunos que na aula de Educação Física fizeram à escolha de “às vezes” e “não”, visto que é responsabilidade do professor a organização da aula para atender a todos os alunos. E que não é uma questão de escolha

destes, mas se faz necessário dar voz aos alunos para que o professor faça o planejamento das aulas de modo participativo com os alunos, inserindo-o no projeto pedagógico da unidade escolar, como já foi mencionado anteriormente.

Para a segunda pergunta “Qual tipo de aula que você mais gosta?” elaborou-se o quadro 11, abaixo:

COOPERATIVA	COMPETITIVA	COOPERATIVA/ COMPETITIVA
N. 12	N.04	Nº. 12

Quadro 11 - Aula de que mais gostam

Obteve-se neste quadro um número significativo de preferência de aulas no Modelo Cooperativo com relação ao Modelo Competitivo e também uma preferência pelas aulas cooperativas e competitivas. Nesse sentido, considera-se que as oficinas no Modelo Pedagógico Cooperativo favoreceram a aprendizagem das virtudes e conseqüentemente o desenvolvimento moral dos alunos, tanto por terem privilegiado as interações sociais de respeito e igualdade (PIAGET, 1977) como pela ênfase na Ética segundo a proposta Aristotélica.

A característica principal deste modelo é unir as pessoas e reforçar a confiança entre outros, os quais já foram citados nesta dissertação, no capítulo 2. Deste modo, a cooperação se constitui de maneira definitiva como um fenômeno social e psicológico profundo de desenvolvimento da vida ética (PIAGET, 1977).

Os alunos já tinham uma vivência quanto ao Modelo Pedagógico Competitivo no que se refere à prática do esporte. Dessa forma, as oficinas executadas não se utilizaram propriamente deste conteúdo conforme acontecia nas aulas de Educação Física. Como vimos, a preferência por este modelo foi menor em relação ao Modelo Pedagógico Cooperativo. As oficinas no Modelo Pedagógico Competitivo apontaram para o caráter construtivo de virtudes, no qual houve evidências do processo de cooperação de forma intrínseca nesse mesmo modelo.

Cabe ressaltar que o papel do professor de Educação Física no Modelo Pedagógico Competitivo é de suma importância como anteriormente salientamos. Esta importância está em possibilitar um ambiente sócio-moral próprio para cada aula, construindo relações interpessoais que influenciem os alunos em suas ações educativas orientando-os para o

desenvolvimento moral e focalizando a aprendizagem das virtudes. Mas o que chamamos de ambiente sócio-moral próprio?

O ambiente sócio-moral próprio das aulas de Educação Física consiste em o professor nortear a sua prática pedagógica com questões que levem seus alunos a pensar em: como competir? O que é perder? O que é ganhar?

Trazer as dimensões que emergem deste modelo para que ele se torne para os alunos uma prática de experimentação e uma prática simbólica nas aulas de Educação Física ao invés de uma prática alienante (RÚBIO, 2009) na busca do bem interno (MACINTYRE, 2001).

Na terceira questão foi solicitado “Defina com suas próprias palavras o que você entende por uma aula competitiva:”

Nesta definição, salientamos que os alunos se expressaram como entendem a aula competitiva, não só a partir das oficinas. Os alunos têm uma vasta experiência neste modelo nas aulas de Educação Física, o que ficou explícito pela necessidade de expor suas ideias a respeito desse modelo considerando uma vivência significativa.

No entanto, o importante para esta pesquisa foi o confronto que a oficina possibilitou com o que os alunos tinham de experiência neste modelo. A forma como foi elaborada a própria oficina, diferente das aulas, com intuito de incluir todos os alunos e sair do esporte foi da maior importância para esta pesquisa. Dessa forma, os participantes puderam pensar sobre as contradições existentes neste modelo levando à aprendizagem de Virtudes, conforme mostra o quadro 06.

Destacaram-se algumas falas que condizem com a experiência negativa do Modelo Pedagógico Competitivo e a falta de aprendizagem da Ética.

(...) Acho coisa muito agressiva, que a aula deve ser uma aprendizado e não uma competição (...) (A5)

A fala acima expressa que neste modelo não há aprendizagem.

(...) É uma aula em que todos pensam em ganhar, eles não se preocupam com quem é excluído, quem não sabe jogar. É estranho por mais que seja unido fora da quadra quando chega parecem outras pessoas. Escolhem quem joga bem. O pensamento de querer vencer. Isso é uma aula, não faz diferença que quem ganha ou perde (...) (A7)

A fala do participante acima ressalta a falta de amizade e pouco senso da Justiça.

(...) Ser competitiva ela é muito agressiva. E quando ganham se gabam (...) (A10)

(...) A pessoa dá valor a quem joga mais e deixam os outros por ultimo e se sente o maioral. Quando um time ganha começa a humilhar o outro. Às vezes as do grupo não se importam com o seu grupo (...) (A11)

(...) Uma aula que visa sempre à vitória buscando o prêmio e elimina os outros para chegar à vitória (...) (A15)

A eliminação não foi trabalhada como aprendizagem da virtude.

(...) Por exemplo: na hora de dar uma opinião tem sempre àquela pessoa que se acha certa. Quando eu participo de uma competição eu sou excluída porque não sei jogar (...) (A20)

Todos estes alunos expressaram uma solicitação mesmo que de forma implícita ao ensino da ética e mais precisamente das virtudes da amizade, coragem e justiça.

Nestas falas ocorreram conotações de cunho ideológico, nos quais há internalizações que influenciam a construção da identidade do adolescente (ERICKSON, 1972), visto que os jovens buscam relações de mutualismos e fidelidades em suas vidas para uma evolução psicossocial na constituição de uma ética forte.

Salienta-se também, que nestas falas há *desordem moral* (MACINTYRE, 2001), a qual desencadeia a *barbárie social* (ADORNO, 2010) refletida nas relações sociais em atitudes de competição exacerbada e um individualismo que acarreta conflitos na construção da identidade do jovem. Neste caso, as virtudes deixam de serem elementos da vida ética e podem produzir em muitas práticas o mal, no sentido de a pessoa querer se destacar e vencer de qualquer modo, o que corrompe a ética. (MACINTYRE, 2001).

Cabe então à educação também, buscar estratégias para fazer o aluno pensar sobre seu comportamento para não alimentar um comportamento de crueldade perante o outro.

Enfatiza-se mais uma vez a importância do ambiente sociomoral nas aulas de Educação Física. Gallego (2006) destaca que neste ambiente é preciso que o professor ensine a cooperação de modo que os adolescentes colaborem entre si.

Assim como, uma atitude do professor em apreender o conhecimento axiológico referente ao tema transversal ética criando em suas aulas uma cultura de aprendizado das Virtudes gerando experiências que interfiram no desenvolvimento moral de seus alunos.

MODELO PEDAGÓGICO COMPETITIVO				
IDEIAS- CHAVES	N.1	N.2	N.3	N.4
“Saber ganhar e saber perder”	x	x	x	x
“Ter capacidade”		x	x	
“Prazer no ensinar e no aprender”		x		x
“Pessoa tem que ter uma meta”		x	x	x
“Alcançar objetivo”		x	x	x
“Querer vencer”		x	x	
“Aula de disputa”		x		
“Divertimento”	x			
“Tem que respeitar o outro”	x			x
“Sucesso individual”		x		
“Visa sempre à vitória”		x		
“Buscando o prêmio”		x		x

Quadro 12 - Caracterização do modelo pedagógico competitivo
N.1 AMIZADE N.2 PERSEVERANÇA N. 3CORAGEM N.4 JUSTIÇA

Deste modo, os alunos teriam mais vontade de participar da aula de Educação Física e uma provável compreensão do quanto a componente curricular Educação Física contribui para a sua formação.

Passa-se para a análise do quadro 08, pois foi considerado que, a partir da experiência das oficinas, os alunos entenderam o modelo pedagógico competitivo de forma diferenciada, sem descaracterizar que há o vencedor e derrotado, o que é a essência da competição (LOVISOLO, 2001).

Destaca-se que as Virtudes da Perseverança, Coragem e Justiça apareceram com mais ênfase, devido à presença de ganhar e perder das dimensões que acabam interferindo na forma como os adolescentes vivenciam a Virtude da Amizade.

No entanto, a Virtude da Amizade está presente embora com menor incidência, aparecendo na forma de cooperação existente entre os componentes de um mesmo time para chegar à vitória e ao reconhecimento de que o outro colega e equipe foram melhores.

Sem dúvida, a aprendizagem das Virtudes é um processo contínuo e que nesta fase de desenvolvimento o jovem, ainda não alcançou a Identidade Moral (LINS, 2009), a qual está em uma profundidade com referência ao domínio da Ética, o que alcança com uma consciência de si mesmo.

Contudo, paulatinamente o adolescente passa a entender que pode competir com seu amigo de forma legítima e a amizade entre ambos continua fiel.

Destacaram-se algumas falas que reafirmaram um novo entendimento sobre o Modelo Pedagógico Competitivo.

(...) Uma aula que tem que estar atenta, ter capacidade e o prazer. Prazer no ensinar e no aprender se não, não vai dar certo (...) (A3)

Esta fala chama a atenção para a prática pedagógica do professor, em que o prazer de ensinar passa a significar um sentido de excelência para um determinado fim que é a aprendizagem das Virtudes.

(...) É entre dois grupos com um mesmo objetivo e o que tem melhor capacidade alcança o objetivo (...) (A6)

Esta fala remete ao conceito de prática explicada por MacIntyre (2001), quando conceitua uma prática como noção de bens internos, de modo que uma a pessoa se destaque de maneiras diversas dentro de uma determinada exigência e constitua as Virtudes.

(...) Participa de brincadeira que um respeita o outro (...) (A9)

Este modelo é visto nesta fala como possibilidade lúdica e traz o respeito mútuo, o qual implica Amizade, Coragem e Justiça.

(...) Pessoas têm uma meta; quem chega à meta ganha (...) (A22)

Este aluno reconhece os critérios, a partir dos quais se chega à meta. Mais uma vez faz alusão aos bens internos, isto é, uma prática tem que ter padrões de excelência e obediência a normas aceitando a autoridade desses padrões. (MACINTYRE, 2001)

(...) Expressa tudo que a gente quer. Chega próximo da pessoa (...) (A26)

Este modelo tem a possibilidade de aproximar as pessoas e expressar a forma como o aluno pensa a dimensão do ganhar e do perder. Considera-se uma ação de emancipação segundo Adorno (2010) entender e aceitar a virtude da justiça no sentido de democracia, na qual o aluno se expressa e se aproxima dos outros alunos, interagindo socialmente.

(...) Que tenta vencer o outro (A27)

(...) Quando se tem um adversário e tem que superá-lo (...) (A28)

Nestas duas falas, a Virtude da Perseverança está onipresente, caracterizando o que foi falado anteriormente e constitui este modelo.

A seguir, passa-se à análise do Modelo Pedagógico Cooperativo. Salienta-se que os alunos nunca tinham vivenciado este modelo nas aulas de Educação Física, o que foi significativo para a pesquisa, pois considerou-se que este modelo foi relevante para o aprendizado das Virtudes.

MODELO PEDAGÓGICO COOPERATIVO				
IDEIAS-CHAVES	N.1	N.2	N.3	N.4
“Compartilhar, ajudar, solidariedade”	x	x	x	x
“É uma lição de vida”	x	x	x	x
“Não tem pressa que nem na competição.”		x		
“Une todos os alunos”	x		x	x
“Aprendemos a lidar com todos”	x		x	x
“Não tem preocupação em ganhar e perder”.	x		x	
“Na cooperação a gente se protege”	x		x	x
“Vencer juntos”	x	x	x	x
“Mistura os grupos das amizades”.	x		x	x
“É mais legal”	x		x	x
“Não há rivalidade”	x		x	
“A gente fica alegre e brinca mais.”	x		x	

Quadro 13 - Categorização do modelo pedagógico cooperativo
 N.1 AMIZADE N.2 PERSEVERANÇA N.3 CORAGEM N.4 JUSTIÇA

Diante do quadro 06, observa-se que a virtude da Amizade se destacou no Modelo Pedagógico Cooperativo, o que indica ter havido a aprendizagem desta virtude neste modelo. Confirmou-se por meio da entrevista o que foi evidenciado nas oficinas. A virtude da Amizade para MacIntyre (2001) envolve a sinceridade e para Aristóteles a Amizade é um objetivo mais importante que a Justiça. No entanto, MacIntyre (2001), fundamentado na filosofia de Aristóteles, salienta que para a constituição da Justiça é necessária a Amizade em primeiro lugar.

No Modelo Pedagógico Cooperativo há ênfase das virtudes da Amizade, Coragem e Justiça.

Ressaltaram-se as falas de alguns alunos que são pertinentes à aprendizagem destas virtudes.

(...) Trabalha com todos os tipos de pessoas, todos os gostos e qualidades. Solidariedade e ajuda. (...) (A4)

(...) Não tem ganhar nem perder. Na cooperação a gente se protege. União que trás coisas boas (...) (A7)

A expressão se protege atrás da virtude da coragem, a qual MacIntyre (2001) salienta como a virtude do cuidado e da preocupação que se tem com as pessoas, comunidades e causas tão fundamentais nas práticas.

(...) Você tem ajuda do colega ou do grupo para vencer. Para participar (...) (A8)

(...) Unir as pessoas, não tem ganhar ou perder. E também não exclui ninguém (...) (A10)

(...) Um grupo que se ajudam o máximo para poder e ajudam os que não sabem (...) (A12)

(...) Vencer não é o foco principal, mas que todos participam e se divertem (...) (A13)

(...) É quando cooperam e ajudam. Depende mais do trabalho do grupo do que sozinho (...) (A14)

(...) São aulas que você trabalha em grupo sempre se esforça. Vencer juntos (...) (A15)

(...) Você busca se divertir e cooperar com seu grupo e reforçando as relações entre você e seu grupo (...) (A16)

(...) Aquela que envolve tudo e todos (...) (A19)

(...) Quando você tem que colaborar com as pessoas que estão à sua volta para um objetivo comum (...) (A28)

Nota-se nestas falas a incidência das virtudes da Amizade, Coragem, Perseverança e Justiça, nas quais o papel do outro é extremamente importante no processo em que a moral está se construindo a partir da relação com as outras pessoas, isto é, o adolescente sai progressivamente do egocentrismo inicial e progride para a autonomia (PIAGET, 1977) em busca de um bem comum (MACINTYRE, 2001).

Estas aquisições morais referentes às virtudes se relacionam com o respeito mútuo, em que os adolescentes, em condição de novas compreensões de si mesmo e das pessoas com quem convivem, vão contribuindo para a construção do pensamento formal e da razão, ou seja, uma consciência para autonomia.

Enfatiza-se que no Modelo Pedagógico Cooperativo houve interferência no condicionamento competitivo, no qual os alunos estavam envolvidos nas aulas de Educação Física.

Nesse sentido, o Modelo Pedagógico Cooperativo resultou em aceitação de todos, priorizando os interesses do grupo em aprender a conviver consigo mesmo e com as outras pessoas. Conforme Piaget (1977), a convivência com todos é a essência da democracia, que tende ao respeito mútuo das vontades autônomas. A Educação Moral orienta os alunos, por meio das virtudes, a esse respeito mútuo sem ignorar a complexidade das relações humanas para o desenvolvimento da identidade moral dos jovens.

Da quinta a oitava pergunta se observa a temática específica da definição das virtudes da *justiça, amizade, coragem e perseverança*. Ressalta-se que a vivência no Modelo Pedagógico Competitivo e Cooperativo foi considerada como fundamental para entender tais definições.

A quinta pergunta faz referência à definição de Justiça. O quadro abaixo explicita palavras e expressões sobre esta virtude e por quantas vezes foram evocadas pelos alunos.

JUSTIÇA	Nº.
“Ser educada”	2
“Ajuda e solidariedade”	2
“Amor”	2
“Lutar”	2
“Direito”	2
“Independência”	1
“Respeito”	1
“Cumprir”	5
“Certo e Errado”	10
“Punição”	2
“Igualdade”	3
“Não sabe”	1

Quadro 14 – Definição de justiça

O conceito da virtude da Justiça apresentou maior incidência nas expressões “certa e errada” “cumprir” e “igualdade”. Estas incidências indicam a virtude de Justiça pautada em uma responsabilidade coletiva, um tipo de justiça que segundo Piaget (1977), se direciona ao desenvolvimento do igualitarismo, que se definirá como equidade, a qual consiste em reciprocidade, própria do respeito mútuo. Observa-se, ainda, a ênfase no conceito “certo e errado” (10) que aponta para uma preocupação do agir moral a partir de parâmetros objetivos.

Esta definição de Justiça é própria da fase do desenvolvimento, permitindo uma elaboração social e política, a qual se torna pertinente à aprendizagem da Ética dentro do enfoque da Filosofia Moral, ou seja, de cumprir o bem da comunidade e o bem da própria pessoa.

AMIZADE	Nº.
“Ajuda/ solidariedade/ estar junto / apoio”	16
“aceitação/ respeito/amor”	6
“Entender o outro”	4
“Vínculo/melhor sentimento/ base”	5
“Sinceridade/confiança/conselho”	4

Quadro 15 - Definição de amizade

Considerou-se que a definição da virtude da *Amizade* foi ampliada depois das oficinas em especial do Modelo Pedagógico Cooperativo. As maiores incidências “Ajuda/solidariedade/estar junto/apoio” seguido pela de “aceitação/respeito/amor” evidenciam a virtude da Amizade conforme já mencionado e segundo Aristóteles esta consiste mais particularmente em proporcionar afeto e o afeto parece ser o que distingue um bom amigo.

CORAGEM	Nº.
“Enfrentar/não ter medo”	16
“Vontade/força interior/não desistir/ “Determinação”	6
“Vencer na vida/acredita em si”	1
“Ter atitude/fazer”	4
“Buscar o objetivo”	2

Quadro 16 – Definição de coragem

Destaca-se que o conceito virtude da *Coragem* apresenta as maiores incidências em “enfrentar/não ter medo”, o que é crucial, pois remete à característica do ser adolescente e a crise de identidade em ter que enfrentar os medos (ERICKSON, 1972).

Ressalta-se que logo na primeira oficina referente ao Modelo Pedagógico Cooperativo um aluno disse:

(...) Dá medo ficar com olhos, tapados, mas eu fiz (...)

Nesse sentido, a *Coragem* é expressa, conforme Aristóteles, pela pessoa corajosa que suporta ou teme as coisas certas e que mostra autoconfiança. Já a segunda maior incidência “Vontade/força interior/não desistir/determinação” se aproxima da virtude da *Perseverança*, visto que para perseverar tem que ter coragem.

PERSEVERANÇA	N.
“Esforçar/conseguir o que quer/não desistir/determinação/garra/correr atrás do objetivo”	15
“Liderar/executar”	1
“Motivo para existir”	1
“Passar de ano”	1
“Não sabem”	9

Quadro 17 - Definição de perseverança

A maior incidência foi “Esforçar/conseguir o que quer/não desistir/determinação/correr atrás do objetivo”. Esta virtude moral da Perseverança não pode ser vista e vivenciada isoladamente, assim como Aristóteles para todas as outras virtudes, que são hábitos alcançados na prática. Aos alunos que responderam que “não sabem” a pesquisadora explicou a partir das situações ocorridas durante as oficinas para chegar ao significado. Estes alunos responderam à outra questão, de número treze desta entrevista, sobre a virtude da Perseverança.

Deste modo, a incidência maior mostra, conforme o quadro acima, que os alunos entenderam esta virtude. Entretanto, o número dos que não conseguiram definir leva à reflexão de maior necessidade da vivência das virtudes. Demonstra que o ensino e

aprendizagem da Ética se fazem necessários desde a inserção do aluno na escola, o que interessa à pesquisa, nas aulas de Educação Física.

A nona pergunta diz respeito à aprendizagem das virtudes na aula de Educação Física. “Você considera que há a aprendizagem da Justiça, Amizade, Coragem e Perseverança nas aulas de Educação Física?”

Sim	Não	Às vezes
N. 13	N. 3	N.12

Quadro 18 – Há aprendizagem das virtudes nas aulas de educação física

Conforme o quadro acima, houve uma incidência de treze alunos que consideram que há aprendizagem das virtudes, no entanto, dentre estes, cinco alunos (A5, A7, A15, A17 e A18) fizeram ressalvas na virtude da *Justiça*. Destacam-se essas falas.

(...) A Justiça não é muito aplicada tem pessoas que ficam sentadas batendo papo e ganham notas maravilhosas (...) (A5)

(...) Haaa!! Às vezes, tem aulas de Educação Física que dá uma bola e deixa...Ninguém está aí para ninguém. Nos anos anteriores a pessoa era excluída, o professor marcava quem fazia a aula e pronto, quem não queria deixava para lá. Aconteceu uma coisa comigo quando fazia a aula, tinha uma garota que fazia questão de me humilhar, certo dia desabei de tanto chorar. Ninguém é bom em tudo. Eu sou boa em Matemática e nem por isso eu a humilhava (...) (A7)

Na fala deste participante houve de forma explícita, a falta das virtudes e do ensino da Ética. A aluna reforça a presença do currículo recreacionista e a ausência de intervenção pelo professor.

Desta maneira, se considera que um melhor ensino/aprendizagem da Ética, no contexto escolar, será possível por meio da articulação dos conteúdos relativos à Educação Moral e da Educação Física Escolar.

(...) Justiça nem sempre, os jogos são justos. Há trapaças, já a amizade e coragem sim. Perseverança também (...) (A15)

Salienta-se que este aluno considerou não somente a inexistência de justiça, mas que onde há trapaças não há outras virtudes. O caminho para a aprendizagem da Ética, e principalmente da virtude da Justiça, deve ser calcado em não trapacear as regras, pois essas

são componentes da lei do jogo que estão incluídas na lei moral. “Na justiça se encontra toda a Virtude somada”. (Aristóteles, 2009, Livro V, p.148:30) por isso a lei moral, o que lhe confere significativo peso para o ensino da Ética.

(...) Amizade, coragem e perseverança sim. Justiça mais ou menos (...)
(A17)

Esta fala é semelhante e se justifica na explicação acima.

(...) Menos a justiça. Porque às vezes a professora ajuda um grupinho que é o pior, o fraco e aí acaba perdendo para agradar o outro. Acho injustiça (...)
(A18)

Esta fala é interessante, visto que se refere à intervenção da professora no Modelo Pedagógico Competitivo, e mostra que não houve critérios que levassem os alunos a fazer um julgamento e, a partir deste, um posicionamento coerente e uma tomada de decisão. (LINS, 2007)

Remete-se a MacIntyre (2001) quando se refere à Justiça, a qual requer que os outros sejam tratados com relação ao mérito e que não neguem a si mesmo e aos outros experiências de alcançar os bens internos que recompensem os que não joguem muito bem.

Os participantes que responderam apenas “sim” de maneira pontual, demonstraram não quererem comentar sobre as aulas de Educação Física, o que se considerou, de certo modo, um receio.

Da décima a décima - terceira pergunta, concernentes à consciência dos participantes quanto pessoas em constituição e construção de uma identidade moral, apresenta-se um perfil. Isto revela a importância do trabalho realizado nas oficinas no que diz respeito ao autoconhecimento.

A décima pergunta foi “Você se considera uma pessoa justa?” Conforme quadro abaixo se pode verificar as incidências.

Sim	Não	Às vezes
N.18	N. 2	N. 8

Quadro 19 – Considera-se uma pessoa justa

“Falar a verdade”	“Nem tudo os olhos enxergam”
“Não ultrapassar as regras”	“Tento fazer o certo”
“Não fazer coisas erradas”	“Extrapola, perde o senso de justiça”
“Admitir o erro”	“Depende do ponto de vista”
“Vejo os dois lados”	“Às vezes só quero ver meu lado”
“Ver o que está certo e errado”	“Ninguém é totalmente justo”

Quadro 20 – Por que são justas

Este quadro mostra a incidência de dezoito alunos que se consideram uma pessoa justa em seguida às ideias-chave, representando o porquê de se considerarem justas. Estas respostas são importantes, pois revelam a possibilidade de uma prática como um ato justo, no entanto a contínua aprendizagem da Ética se faz necessária para atos de justiça. Conforme Aristóteles, aprender a Justiça como virtude perfeita requer a reta razão e a intencionalidade. As incidências mostradas na fala de oito participantes que ainda não se consideravam uma pessoa justa indica características do emotivismo (MACINTYRE, 2001), cuja conceituação já foi exposta no capítulo 4.

Em relação à décima primeira pergunta “Você se considera uma pessoa amiga?”, podem-se observar as respostas no quadro abaixo.

Sim	Não	Às vezes
25	1	2

Quadro 21 - Considera-se uma pessoa amiga

“Ajudo meus amigos”	“Não soube explicar”
“Diálogo e conversa”	“Às vezes não sei me relacionar”
“Sentimento por eles”	
“Respeito às pessoas”	
“Não saiu criticando”	
“Acolho quando estão precisando”	
“Não excluo ninguém”	

Quadro 22 - Por que são amigas

A incidência de vinte cinco participantes respondendo “sim” a esta é significativa e retoma o que foi trabalhado principalmente na oficina do Modelo Pedagógico Cooperativo. Considerou-se que houve uma conscientização de que se tratava de pessoas amigas, mas que precisavam fazer desta qualidade moral um hábito. Apesar de ressaltarem-se algumas ideias-chave que incidiram no quadro sobre a Virtude da Amizade, destacaram-se algumas falas que ratificam essa incidência.

(...) Porque eu ajudo meus amigos, dou conselho e consolo quando eles precisam de todas as formas. Eu me importo com os seus sentimentos. Porque você tem o mesmo sentimento que eles têm. Tentar ajudar (...) (A4)

(...) Respeito às pessoas. Sou aquela pessoa que quando o outro está mau respeito! Ouço as opiniões e não saio criticando (...) (A5)

(...) Acolho quando estão precisando, sou sincera, falo a verdade, carinhosa, gosto de proteger e dar abraço (...) (A7)

(...) Tipo assim, se desfazendo de uma pessoa e a outra pessoa não deixa fazer, não pode fazer coisas ruins com os outros (...) (A9)

(...) Sempre procuro ajudar e estar próximo. Gosto muito de conversar. E estendo a mão haja o que houver (...) (A10)

(...) É a minha melhor qualidade. Porque eu dou mais importância a amizade do que para mim (A16)

(...) Porque tipo... quando têm amigos bem próximos me contar suas coisas e eu gosto de dar conselhos. Quando é uma coisa boa eu fico muito feliz (...) (A20)

(...) Porque com todos os meus amigos estou do lado deles. Quando ganha ou perde. E dando o melhor de mim (...) (A23)

Assinala-se que nestas falas há a Virtude da Amizade de acordo com Aristóteles, em que a pessoa quer o bem em favor de seus amigos, isto é, são amigos no seu sentido pleno, se amam pelo que são. Para que a amizade perfeita exista, se faz necessário conhecer alguém e tornar-se íntimo dessa pessoa.

E ainda, segundo Piaget (1977), existe uma importância da amizade para o desenvolvimento moral que permite ao sujeito se colocar no lugar do outro e cooperar, caminhando para a autonomia moral. Dessa forma, ampliar as interações sociais e a capacidade de se colocar no lugar do outro torna a aprendizagem da Ética mais efetiva.

A décima segunda pergunta se refere “Você se considera uma pessoa Corajosa?”

Sim	Não	Às vezes
N. 10	N. 4	N. 14

Quadro 23 - Considera-se uma pessoa corajosa

“Estar juntos com os outros”	“Não tenho coragem de encarar os meus medos”	“O medo vem e eu não consigo enfrentar”
“Não tenho medo de expressar meus sentimentos”	“Coloco a palavra medo antes de tudo”	“Maiores medos eu não consigo”
“Não importa a dificuldade, eu enfrento”.	“Deixo de fazer muitas coisas”	“Tenho medo de errar”
”Eu não hesito em fazer algo que quero”	“É fácil me fazer desistir”	“Depende da situação”
“Tenho uma força para enfrentar uma adrenalina”		“O medo fala mais alto”
		“Não tenho coragem de falar certas coisas”

Quadro 24: Por que são corajosas?

De acordo com o quadro 23 se observa a incidência em “às vezes” (14). Nas ideias-chave destacadas, salienta-se que os adolescentes associaram a coragem ao fato de não vencerem seus medos. Houve uma contradição na forma como os adolescentes definiram esta virtude (quadro 03), visto que houve uma incidência maior na relação com a virtude da Perseverança, aproximando-se de um estado psicológico ligado à insegurança e ainda à ideia de Coragem. Aristóteles destaca a virtude da Coragem como o meio-termo em relação ao medo e à temeridade. Nesta virtude há que se superar a falta de firmeza, ter responsabilidade e respeito além da capacidade de decisão.

A incidência de dez alunos se considerando uma pessoa corajosa demonstra o envolvimento de outras virtudes ligadas à virtude da Coragem, como a Amizade, Perseverança e Justiça, principalmente nas ideias-chave: “Estar juntos com os outros”, “Não tenho medo de expressar meus sentimentos” e “Não importa a dificuldade, eu enfrento”.

No que diz respeito ao estado psicológico, destaca-se o fato de o adolescente estar vivendo uma crise de identidade, na qual há certa insegurança, que se caracteriza, segundo

Erickson (1972), como a consciência de identidade. Existe uma confusão de identidade com a forma especial de dolorosa consciência do eu, que se prolonga nas discrepâncias entre o amor próprio e a imagem ampliada do eu como pessoa autônoma. Desta forma, as ideias-chave ressaltadas acima nas respostas de “às vezes” fazem parte desta transição da consciência de identidade.

Portanto, o ensino da Ética se torna relevante para a formação da Identidade Moral dos jovens e o resultado mostra uma conscientização da coragem para além das aulas de Educação Física.

A décima terceira pergunta se refere “Você se considera perseverante?”

Sim	Não	Às vezes
N. 19	N. 3	N. 6

Quadro 25- Considera-se uma pessoa perseverante

“Estou lutando para ser professora”	“Não sabe”	“Estou tentando, suando a camisa para isso”
“Eu tenho uma meta em minha vida”		“Se vejo que não tem como, aí, não corro atrás”
“No meu sonho e em tudo que faço”		“Nem sempre eu sei por onde ir”
“Eu gosto de insistir”		
“Todos confiam em mim”		
“quando eu quero uma coisa eu busco”		
“Nunca desisto”		

Quadro 26- Por que são perseverantes?

A incidência de dezenove alunos se considerando perseverantes é significativo como resultado, pois a própria entrevista conscientizou os alunos desta virtude para a vida, na relação com seus colegas e a relação que fizeram com as oficinas executadas. Destacam-se

algumas falas dos alunos para evidenciar a influência da pesquisa na maneira como os adolescentes reafirmam a aprendizagem desta virtude

(...) A pessoa que eu considero importante para ser meu amigo ou amiga eu insiste, corro atrás para me relacionar (...) (A2)

(...) Tento ver o próximo como um novo amigo, mesmo quando não conheço, eu quero ajudar, não nego ajuda a ninguém (...) (A4)

(“... Em Educação Física eu mesmo me ausentei e não consegui superar”. Este participante fez todas as oficinas, mas não participava das aulas de Educação Física (...) (A7).

(...) Porque eu posso errar umas 10 ou 20 mil vezes, eu continuo tentando (...) (A14)

(...) Quando não consigo sempre corro atrás para entender. Por exemplo: nas matérias quando não entendo peço ajuda a meus amigos, vejo na internet, falo com o professor e é assim em todas as coisas que quero (A15).

(...) Porque todos confiam em mim”. Esta fala nos remete a Marques (2006) quando diz que a confiança é o cimento que une uma comunidade. (A16).

(...) Porque luto por uma coisa até o fim, por mais que haja impedimento eu continuo (...) (A24)

Conforme foi mencionado, para os alunos responderem a esta pergunta a pesquisadora teve que explicar o significado da Virtude da Perseverança. Os alunos ao se considerarem perseverantes se aproximaram da Virtude da Amizade e da Coragem. Nesse sentido, essas respostas coincidem com as demonstrações das falas dos alunos nas oficinas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inspiração para a realização desta pesquisa se deve à dificuldade evidenciada no cotidiano escolar nas aulas de Educação Física diante do Modelo Pedagógico Competitivo, em relação a como educar moralmente alunos adolescentes e ainda, como é possível no Modelo Pedagógico Cooperativo provocar situações para que a aprendizagem Ética não se tornasse um conformismo, camuflando possíveis conflitos de convivência.

Saber conviver está inserido na dimensão Ética/Moral, além de que o saber viver está implícito ao ato de pensar para que seja possível emancipar enquanto agente moral. Esta pesquisa se constituiu da tríade Educação Física Escolar, Currículo e Ética, e a sua elaboração aconteceu a partir de estudos da literatura pertinente para o embasamento da referida tríade e da pesquisa empírica com o intuito de estabelecer uma relação adequada entre teoria e prática. (ADORNO, 2010)

As seguintes questões nortearam esta pesquisa:

- (1) O professor de Educação Física tem conhecimento dos pressupostos éticos/axiológicos que lhe permitam trabalhar a Ética como tema transversal?
- (2) Em que Modelo Pedagógico Competitivo e/ou Cooperativo nas aulas de Educação Física se aprende as Virtudes?
- (3) É possível a aprendizagem das Virtudes no Modelo Competitivo?
- (4) Na formação Ética/Moral dos alunos há aprendizagem das Virtudes somente no Modelo Pedagógico Cooperativo?

Nesse sentido, o objetivo geral proporcionou investigar como se desenvolve o ensino/aprendizagem das virtudes na prática pedagógica do professor de Educação Física que utiliza, em suas aulas, o Modelo Pedagógico Competitivo e Cooperativo e analisar os resultados desse modelo no desenvolvimento moral dos alunos. Esta dissertação, como pôde ser observado, responde a estas indagações.

A partir deste objetivo geral, foram desdobrados os objetivos específicos cujas respostas serão tratadas a seguir.

Para atingir o *primeiro objetivo específico*, os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram a observação participante e a entrevista semiestruturada.

Nas observações, quanto ao currículo da Educação Física, não foi identificado o ensino/aprendizagem da Ética conforme mostrado nas situações de aula descritas nas análises dos dados coletados da professora.

Na entrevista, a professora respondeu que embasava suas aulas pelo currículo crítico-superador, currículo de psicomotricidade e Parâmetros Curriculares Nacionais, demonstrando contradições nas suas respostas em relação à técnica de observação.

Quanto ao Tema Transversal Ética nas aulas de Educação Física, o resultado tanto na observação quanto na entrevista mostrou a ausência do conhecimento axiológico/ética, e consequentemente da abordagem do Tema Transversal Ética na prática pedagógica.

Observou-se no currículo esportivista utilizado pela professora em suas aulas que o intuito da formação moral dos alunos correspondia a uma forma de aconselhamento isolada do currículo e que a Educação Moral caberia a uma aula específica, com um professor específico dotado de um caráter de doutrinação.

A realização da pesquisa empírica por meio das técnicas da *Escuta Sensível* e da entrevista trouxe um resultado que confirma a necessidade de um investimento na temática da Ética aos professores de Educação Física para a conscientização da Educação Moral no âmbito educacional.

Para que seja concretizada uma Educação Física pautada no ensino e aprendizagem da Ética, é necessário que o professor se comprometa a se apropriar dos pressupostos axiológicos, sem o distanciamento do Tema Transversal Ética, contemplando ainda os princípios de uma educação emancipatória na perspectiva crítica para a formação do aluno adolescente.

Para que o *segundo objetivo específico* fosse atingido foram utilizadas as técnicas *Escuta Sensível* por meio da observação, a Oficina e a entrevista. As oficinas foram planejadas com a preocupação de se relacionar o que fazer com o que alcançar. A pesquisa empírica por meio das oficinas forneceu dados que foram obtidos por meio da *Escuta Sensível* no espaço de voz dos alunos e com a aplicação da entrevista.

Na análise de espaço de voz dos alunos pôde-se observar que houve aprendizagem das Virtudes tanto no Modelo Pedagógico Competitivo quanto no Cooperativo. Assim, houve incidências da Virtude da Amizade, Perseverança, Coragem e Justiça no Modelo Pedagógico Cooperativo e no Modelo Pedagógico Competitivo.

Nas situações das atividades/jogos no Modelo Pedagógico Competitivo os alunos solicitavam dos colegas a virtude da Amizade, enquanto que no Modelo Pedagógico Cooperativo a virtude da Amizade estava inserida na própria ação, proporcionando interações sociais significativas, evidenciando uma relação de colaboração entre os participantes.

Ressalta-se que o Modelo Pedagógico Cooperativo proporcionou uma maior aproximação dos participantes da pesquisa, enquanto no Modelo Pedagógico Competitivo os alunos vivenciaram a participação de todos sem exclusão das atividades/jogos.

Na oficina número quatro houve a premiação para as equipes do primeiro, segundo e terceiro lugar representando um bem externo, mas ao mesmo tempo foi possível observar a aquisição de bens internos, como foi mencionado. A virtude da Justiça se apresentou na forma de mérito. Nas oficinas do Modelo Pedagógico Cooperativo não houve o bem externo, somente o bem interno e a Virtude da Justiça se apresentou na forma de igualdade e colaboração entre todos os envolvidos.

No Modelo Pedagógico Competitivo é pertinente o professor trabalhar pedagogicamente com o contraste e a dialética; neste modelo houve diversos conflitos na prática pedagógica. Dessa forma, sugere-se que o professor de Educação Física se beneficie das situações-problemas e das resistências dos alunos como incentivo ao debate, reflexão e elaboração dos alunos adolescentes acerca da aprendizagem da Ética.

De acordo com a fundamentação teórica e os dados da pesquisa empírica apresentados nesta dissertação, os resultados deste segundo objetivo foram alcançados. Foi entendida, por meio das incidências das Virtudes da Amizade, Perseverança, Coragem e Justiça, que é possível ensinar a Ética no Modelo Pedagógico Competitivo e Cooperativo, possibilitando aos alunos diante de situações-problema no cotidiano escolar tomarem decisões de cunho racional com base em critérios estabelecidos pelo professor de acordo com os alunos.

A entrevista com os participantes forneceu dados para a pesquisa empírica depois das vivências das oficinas. O primeiro aspecto referente a esses dados foi de que os alunos vivenciassem o Modelo Pedagógico Cooperativo e tiveram a possibilidade de conhecer e escolher este modelo nas aulas de Educação Física. O segundo aspecto se referiu ao Modelo Pedagógico Competitivo, e como já foi mencionado, à participação de todos. O terceiro aspecto fez menção à conscientização dos participantes tanto no reconhecimento das virtudes, enquanto dimensões morais na construção da identidade, quanto na sua definição, confirmando a aprendizagem da Ética.

O resultado a partir destes instrumentos utilizados na pesquisa empírica demonstrou a reflexão e prática das Virtudes pelos participantes propiciando a aprendizagem da Ética que possibilitou um olhar para além das aulas de Educação Física. Nesse sentido, há uma contribuição para o desenvolvimento moral dos adolescentes com intuito de constituir sua identidade para uma vida ética.

Para atingir o *terceiro objetivo específico* foram utilizadas as três técnicas nesta pesquisa empírica. Importante salientar que de acordo com a fundamentação teórica desta pesquisa, em especial a filosofia moral das Virtudes de Aladair MacIntyre (2006) explica não haver dilema moral, isto porque em cada problema existente é possível descobrir critérios hierarquizados que norteiam as decisões a serem tomadas.

O Emotivismo presente em toda sociedade, do qual há reflexos nas instituições sociais, faz acreditar que há dilema moral. Dentro de uma comunidade, no caso da escola, os dilemas morais devem ser analisados segundo princípios de critérios para não ocorrerem decisões de juízos morais que não passam de preferências e expressões de sentimentos. (MACINTYRE, 2001).

Desse modo, um currículo na contemporaneidade poderá priorizar a perspectiva crítica com um intenso diálogo que favoreça as interações, mesmo com diferentes tendências curriculares avançando em torno de problemas e projetos referentes à prática curricular no que tange ao ensino da Ética.

Ressalta-se a cultura na contemporaneidade como eixo central no processo educativo, assim como o conceito de hibridismo nas contribuições dos Estudos Culturais como principal aspecto da discussão do currículo mostrando que é possível o ensino e aprendizagem da Ética (MACEDO, 2006). Desse modo, a filosofia moral das Virtudes se insere nas questões contemporâneas do currículo.

A partir dos resultados obtidos nesta dissertação, fica entendida a necessidade de uma formação continuada ao professor de Educação Física, no que se refere às discussões contemporâneas do currículo com a filosofia moral.

No que diz respeito aos temas da contemporaneidade, destaca-se o processo de inclusão como impulsionador de mudanças na prática pedagógica da professora de Educação Física no que seria um dilema moral em suas aulas.

O processo de inclusão dos alunos com deficiência visual incentivou e potencializou esta pesquisa empírica, visto que esta foi um eixo significativo para reflexão e decisão na prática pedagógica da professora de Educação Física. A constatação de que o *Modelo Pedagógico Cooperativo*, o qual não existia em suas aulas, da mesma forma que o *Modelo Pedagógico Competitivo* excluía alunos de suas aulas possibilitou algumas mudanças na prática pedagógica, que mostram um resultado parcial nesta pesquisa, porém significativo no âmbito do currículo face ao que se denomina dilema moral.

No decorrer da pesquisa houve mudanças na ação da professora, nitidamente observadas, principalmente depois da entrevista e a execução das duas primeiras oficinas elaboradas para esta pesquisa.

Ressalta-se que houve por parte da pesquisadora interferências por meio de questionamentos, conforme foi explicitado nas análises. A partir da técnica da *Escuta Sensível*, Lins (2004) propôs uma modificação conforme circunstância em graus e modos, mas que devem ser julgados adequadamente para possibilitar aos pesquisadores um conhecimento pessoal de cada sujeito envolvido na pesquisa para o encaminhamento da aprendizagem das virtudes. Nesse sentido, a pesquisadora questionava a professora com objetivo de provocar reflexões referentes à sua prática pedagógica.

Há dois pontos significativos que marcam a ação da professora em sua prática pedagógica sobre a temática Ética/Moral. O primeiro ponto significativo observado foi uma mudança marcada pelo processo de inclusão das alunas com deficiência visual nas aulas de Educação Física como relevante resultado, ou seja, um despertar do ensino da Ética na ação pedagógica desta professora. Como se pôde salientar em sua fala:

(...) Dentro do que eu vi. Você me trouxe coisas novas. Eu observei que a turma gostou de participar após conversar com eles. Você incluiu em todas as atividades as meninas com deficiência visual que eu sempre tive dificuldade de incluí-las nas atividades, principalmente nos jogos cooperativos pude observar que elas foram convocadas e auxiliadas desde o momento inicial da aula (...)

O segundo ponto significativo foi a mudança no instrumento de avaliação, o qual se compunha de prova escrita passando para pesquisa em grupo com apresentação teórica e prática de temas do conteúdo da Educação Física. Dessa forma, a professora fez referência ao currículo da cultura corporal, possibilitando um maior conhecimento dos conteúdos pertinentes a este currículo, além da participação de todos os alunos na prática.

No momento em que a professora envolve todos na pesquisa com o objetivo de avaliar, houve reflexão da abordagem curricular de como se sensibilizar para o ensino da Ética. Desse modo, considerou-se o resultado relevante para a pesquisa por contribuir para possível mudança na prática pedagógica desta professora de Educação Física.

No que tange à prática das Virtudes em suas aulas, houve uma tentativa ainda que tímida de se efetivar devido à ausência de um conhecimento sistematizado sobre o Tema Transversal Ética. Enfatiza-se que a capacidade de manter a integridade da prática depende do modo como as são praticadas. O ensino da Ética por meio das Virtudes é fundamental, pois

estas são suportes sociais, que sustentam formas institucionais de práticas, tanto nas aulas de Educação Física como na escola e para a vida ética dos alunos.

Desse modo, é importante salientar que a professora está inserida em um sistema educacional, o qual exigiu outras competências e que muitas vezes a distanciou do conhecimento específico de sua área para seguir princípios estabelecidos pelo programa anteriormente explicado. E ainda o fato de a escola participar deste programa, o qual se propunha trabalhar com eixo de valores humanos, em que um único professor era responsável, impediu neste caso, a possibilidade do Tema Transversal Ética ser considerado conteúdo nesta Unidade Escolar e nas aulas de Educação Física Escolar .

Trazemos parte do resultado da pesquisa de Gallego (2006) sobre a representação que alunos têm de seus professores no ensino do desenvolvimento moral, com o intuito de corroborar com os resultados desta pesquisa empírica. Destacam-se as características dadas por esses alunos como necessárias ao professor ideal para o desenvolvimento moral.

- 1) Estabelecer uma relação de amizade, troca afetiva e respeito mútuo com o aluno, com espaço para expressão livre, com ambiente de cooperação, em que seja possível discutir questões teóricas e particulares.
- 2) Ter domínio do conteúdo que vai trabalhar.
- 3) Saber auxiliar o aluno em sua construção de conhecimentos, sendo eficiente em sua tarefa.

Pode-se concluir que a relação professor-aluno faz a diferença, assim como seu aprofundamento teórico nos pressupostos axiológicos na constituição do desenvolvimento moral dos alunos adolescentes. No currículo da Educação Física salienta-se a importância de se pensar em como se organizam os conhecimentos e experiências nessas aulas, que envolve ter uma visão do currículo além das prescrições e de reproduções que devem ser superadas.

Pensando no currículo da Educação Física na contemporaneidade, se faz necessário conhecer em quais barbáries sociais e as desordens morais convergem no cotidiano escolar de formas diferenciadas.

Nesse sentido, uma comunidade preocupada com o bem comum é uma comunidade na qual todos dão e recebem na justa medida, ou seja, o professor busca uma prática pedagógica consciente na tarefa de educar eticamente, em que sua ação moral seja coerente com o fazer pedagógico.

6. REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. Dialética de Esclarecimento: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

ALVES, N; GARCIA, R. L (Orgs). O Sentido da Escola. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa, 2. ed. São Paulo: Thompson, 1999.

APPLE, M. Ideologia e currículo. Brasiliense, São Paulo, 1982. p. 125-149.

ARENDT, H. Entre o Passado e o Futuro. 6ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ARISTÓTELES. Ética a nicômaco. Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini. BAURU:Edipro, 2009.

BARBIER, R. A Pesquisa-ação na instituição educativa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNSTEIN, B. Pedagogia, control simbólico e identidad: teoria, investigación y crítica. Madrid: Morata, 1998.

BRACHT, V. Sociologia Crítica do Esporte: Uma Introdução. 3. ed. Rio Grande do Sul:Unijuí, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CANCLINI, N.G. Diferentes, desiguais e desconectados. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed.da UFRJ, 2007.

CANDAU, M. V. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, M. V. (Org). Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CAPARROZ, F. E. O esporte como conteúdo da educação física: uma “jogada desconcertante” que não “entorta” só nossas “colunas” mas também nossos discursos. Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói, v.2, n.1(suplemento), p. 31-47, 2001.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

CORREIA, M. M. Trabalhando com jogos cooperativos: Em busca de novos paradigmas na Educação Física. São Paulo: Papirus, 2006.p.25-38.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: COSTA, M. V. (Org). O currículo nos limiars do contemporâneo. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DAOLIO, J. Educação Física e o conceito de cultura. Campinas: Autores Associados, 2007.

DARIDO, S. C., RANGEL, I. C. A. Educação Física na Escola: Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro. Editora Guanabara Koogan, 2005.

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

FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1999.

GALLO, S. A orquídea e a vespa - transversalidade e currículo rizomático. In: Gonçalves, E.; PEREIRA, M.Z.; CARVALHO, M. E. Currículo e contemporaneidade: questões emergentes. São Paulo: Alínea, 2004.

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa social, São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. ; PURPEL, D. The hidden curriculum and moral education: deception or discovery? Berkeley, Calif.: McCutchan Pub. Corp. 1983.

GIROUX, H. Teoria Crítica e resistência em educação. Petrópolis: Cortez, 1986.

GIROUX, H. A pedagogia radical e o intelectual transformador. In: Escola Crítica e Política cultural. 2. ed (coleção Polêmicas do nosso tempo 20). São Paulo: Cortez, 1988.

GOODSON, I. F. Currículo: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2002. 117-132p.

HALL, S. Da Diáspora: Identidade e Mediações culturais. SOVIL.(Org). Tradução Adelaine La Guardia Resende, Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HALL, S. A Identidade cultural na pós- modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guarcira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.p. 7-73.

JAPIASSÚ, H., MARCONDES D. Dicionário Básico de Filosofia. Rio de Janeiro: Jorga Zahar Editora, 1996.

LEPRE, R.M. Adolescência e construção da identidade. Psicopedagogia.Educação em saúde,11 fev.2003.Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br>. Acesso em: 05 set.2011.

LIBÓRIO, R.M.C.; KOLLER, S.H. (Org). Adolescência e juventude: risco e proteção na realidade brasileira. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

LINS, M.J.S.C. Temas transversais e aprendizagem ética. Revista Arte e Educação UNIVILLE, Joinville, v.9, n.2, dez.2004.

LINS, M.J.S.C. Educação Moral na perspectiva de Alasdair MacIntyre. Rio de Janeiro: Access Editora, 2007.

LOPES, A. C. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplina e a integração. In: Linguagens, espaços e aprender/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. A estabilidade do currículo disciplinar; o caso das disciplinas. In: (Orgs). Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 73-94.

LOPES, A. C., MACEDO, E. (Org.). Currículo: debates contemporâneos. 2. ed. Editora Cortez, 2005.

LOPES, A. C. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, p.50-64, jul./dez.2005.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs). Currículo: debates contemporâneos, 2.ed.São Paulo: Cortez, 2005.

LOVISOLO, H. Mediação: esporte rendimento e esporte da escola. Movimento. Porto Alegre: UFGS, v.7, n.15 , p.107-117, 2001.

LOVISOLO. Estética, Esporte e Educação Física Escolar. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

MACEDO, E. O que significa disciplina? In: Linguagens, espaços e aprender/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)- Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.147-188.

MACEDO, E. et al. Criar Currículo no Cotidiano, São Paulo: Cortez, 2004.

MACEDO, E. Currículo: Política, Cultura e Poder. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, p.98-113, Jul/Dez, 2006a.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.11, n.32, maio./ago. 2006 b.

MACINTYRE, A. Depois da Virtude: um estudo em teoria moral. Tradução Jussara Simões. Bauru: EDUSC, 2001

MARITAIN, J. Rumos da Educação. Rio de Janeiro: Agir, 1968.

MARQUES, R. A Ética de Aladair MacIntyre.2006. Disponível em: <http://www.ramiromarques.com> Acesso em: 06 mar.2010.

MEAD, M. Adolescencia y cultura em Samoa.4.ed.Buenos Aires: Paidós, 1973.320p.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MOACIR, G. Pensamento Pedagógico Brasileiro. Rio de Janeiro: Ática, 1991.

MOREIRA, F. A. A crise da Teoria crítica curricular crítica. In: Costa, M.V. (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MOREIRA, F. A.; Silva, T. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2005.

MIYATA, E.S. O processo de educação da criatividade em um curso técnico de propaganda. 2008. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

NEIRA, M. G. Ensino de educação física. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Pedagogia da cultura Corporal: críticas e alternativas. 2.ed. São Paulo: Phorte, 2008.

NEIRA, M.G.; NUNES, M.L.F. Educação Física, Currículo e Cultura. São Paulo Phorte, 2009.

NOGUEIRA, J.F. Comunidade nas elaborações de Taylor e MacIntyre: seriam eles comunitaristas? Revista eletrônica de ética e filosofia, v.7, jan.2008. Disponível em: www.gamaon.com.br. Acessado em: 20 ago.2011.

OLIVEIRA, I.A.R. Notas sobre dois livros de Machintyre. Lua Nova Revista de Cultura e Política. São Paulo, v.64, p.117-128, 2005.

OLIVEIRA E SILVA, R.C. Formação multicultural de professores de educação física: entre o possível e o real. 2008. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, M.A.T. A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968-1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência. 2001. 398 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia) da Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, M.A.T. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v.25, n.2, p.9-20, 2004.

OLIVEIRA, I.A.R. Notas sobre dois livros de MacIntyre. Lua Nova. Revista de Cultura e Política, São Paulo, v.64, p.117-128, jan./abr.2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452005000100008&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 06 ago.2011.

PIAGET, J. O Julgamento moral na Criança. 1.ed. São Paulo: Metre Jou, 1977.

PIAGET, J. Estudos Sociológicos. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1973.

PINAR, W. et al. Understanding curriculum. New York, Peter Lang, 1995.

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N.R.; ZUIN, A.A.S. 4ed. Petropolis:Vozes, 2008.

RÚBIO, K. Esporte, Educação e Valores Olímpicos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SANTOS, S.B. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. Tradução Mouzar Benedito, São Paulo: Bontempo, 2007.p. 13-88.

SANTOS, M.P.; SANTIAG, M.C. As múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão e exclusão em educação. Revista Espaço do Currículo, Universidade Federal da Paraíba, v.3, n.2, 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br> . Acesso em: 06 ago.2011.

SILVA, T. Teoria Educacional Crítica em Tempos pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médica, 1993, p.40-69.

SILVA, T. T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed.2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SHIMIZU, A.M.; CORDEIRO, A.P.; MENIN, M.S.S. Ética, preconceito e educação: características das publicações em periódicos nacionais de educação, filosofia e psicologia entre 1970 e 2003. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.11,n.31,2006.

SOARES, C.L. (Org.). Corpo e história. São Paulo:Autores Associados, 2001. p.109-119.

SOLER, R. Brincando e aprendendo com os jogos cooperativos. Rio de Janeiro, 2008.

SOLER, R. Esporte cooperativo: uma proposta para além das quadras, campos e pátios. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

SOUSA NETO, M.F. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. Cad.CEDES , v.25, n.66, Ago.2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50101-32622005000200007&ing=en&nrm=iso. Acesso em: 06 ago.2011.

VÁZQUEZ, A.S. Ética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

APÊNDICE A

REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO

ROTEIRO DE ENTREVISTA QUE SE DESTINA AO PROFESSOR

Nome (opcional):

Idade:

CRE:

A) CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO

1- Há quanto tempo você atua na Rede Municipal de Ensino?

a. () 0 a 5 anos b. () 5 a 10 anos c. () 10 a 15 anos d. () 15 anos ou mais

2- Qual (ais) currículo(s) a seguir sua aula de Educação Física Escolar está inserida?

a. () currículo Esportivista b. () currículo da psicomotricidade
 c. () currículo desenvolvimentista d. () currículo construtivista-interacionista
 e. () currículo crítico-superadora f. () currículo crítico-emancipatório
 g. () currículo saúde renovada h. () Parâmetros Curriculares Nacionais

Outros. Quais? _____

B) CARACTERIZAÇÃO DA TEMÁTICA

3- Você considera a aprendizagem da ética/educação moral importante nas suas aulas?

4- Você conhece o tema transversal ética do parâmetro curricular nacional?

5- Você abordada o tema transversal ética/educação moral em suas aulas de Educação Física Escolar?

6- O que você entende por aprendizagem da educação moral?

7- O que você entende por virtudes?

8- Suas aulas de Educação Física Escolar têm enfoque em que modelo pedagógico?

a. () competitivo b. () cooperativo c. () competitivo e cooperativo.

9- Destaque pontos positivos e negativos no modelo competitivo nas aulas de Educação física Escolar?

10- Destaque pontos positivos e negativos no modelo cooperativo nas aulas de Educação física Escolar?

11. Existe alguma observação que você queira fazer que não foi contemplado e que você acredite ser importante para essa pesquisa?

12- Há alguma observação e comentário que você pensa ser importante para a pesquisa.

APÊNDICE B**ROTEIRO DE ENTREVISTA QUE SE DESTINA AO ALUNO**

Idade:

Sexo: () feminino () masculino

1-Você participa das aulas de Educação Física?

a. () sim b.() b. () as vezes c. () não

d) Qual tipo de aula que você mais gosta?

a. () cooperativa –atividade de compartilhar, unir pessoas, despertar a coragem, tem pouca preocupação com fracasso e sucesso, a outra pessoa é um parceiro e elimina a agressão física.

b. () competitiva – atividade em que há um sentimento de derrota e sucesso, não tem solidariedade entre todos os participantes, há divisão em grupos buscando sucesso individual e ajudam-se mutuamente com menor frequência.

c. () cooperativa e competitiva.

e) Defina com suas próprias palavras o que você entende por uma aula competitiva:

f) Defina com suas próprias palavras o que você entende por uma aula cooperativa:

g) Defina com suas próprias palavras o que você entende por “justiça”:

h) Defina com suas próprias palavras o que você entende por “amizade”:

7. Defina com suas próprias palavras o que você entende por “coragem”:

8. Defina com suas próprias palavras o que você entende por “perseverança”:

9. Você considera que há a aprendizagem da justiça, amizade, coragem e perseverança nas aulas de Educação Física?

10. Você se considera uma pessoa justa?

a. () sim b. () não

Por que?

11. Você se considera uma pessoa amiga ?

a. sim b. não

Por que?

12. Você se considera uma pessoa corajosa?

a. sim b. não

Por que?

13. Você se considera perseverante?

a. sim b. não

Por que?

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Sr (a) responsável pelo aluno (a) -----convido seu filho (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado: Aprendizagem de Virtudes e o Desenvolvimento Moral nas aulas de Educação Física Escolar; tem como objetivo investigar como se desenvolve a aprendizagem das virtudes (justiça, amizade, perseverança e temperança) nas aulas de Educação Física. A responsável pelo projeto de pesquisa é a professora de Educação Física Ana Lidia Felipe Guimarães da Rede Municipal do Rio de Janeiro, de matrícula 10/166312-9.

1) A professora/pesquisadora aplicará questionário/entrevista que tem perguntas que informam sobre qual o tipo de aula que o aluno (a) gosta (competitiva e/ou cooperativa) e o que ele pensa sobre as virtudes- No mês de novembro de 2011 .

2) A professora/pesquisadora dinamizará duas oficinas (atividades relacionadas ao conteúdo da Educação Física) - No mês de julho e no mês de outubro de 2011.

3)A participação na pesquisa não implicará custos e despesas. A participação dos alunos (as) é inteiramente voluntária, isto é o respectivo responsável do aluno (a) e o próprio aluno (a) deverá se sentir livre para participar e desistir desta a qualquer momento.

4)O conteúdo do questionário/ entrevista e da oficina serão utilizados integralmente ou em partes, para finalidades da pesquisa , e atividades que ajudem outros professores.

5). Não haverá a exposição pública do nome dos (as) alunos (as), sendo sua identidade preservada.

Neste sentido, CONCORDO que o aluno (a) _____ participe cooperando com a pesquisa: A Aprendizagem de Virtudes e o Desenvolvimento Moral nas aulas de Educação Física Escolar.

Estou ciente que estou livre para saída da pesquisa a qualquer momento, se assim desejar. E estou recebendo uma cópia assinada deste termo.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do responsável do aluno (a)

Assinatura da Pesquisadora- Prof.^a Ana Lidia Felipe Guimarães.

APÊNDICE D

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: Aprendizagem de Virtudes e o Desenvolvimento Moral nas Aulas de Educação Física Escolar, da Profª Ana Lidia Felipe Guimarães da Rede municipal do Rio de Janeiro, de matrícula 10/166312-9. Orientada pela Profª Drª Maria Judith Sucupira da Costa Lins do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

1) Instrumento de coleta de dados com técnica de questionário/entrevista em que você professor tem a identificação opcional;

2) O restante do questionário/entrevista consta sobre temas referente ao currículo, Educação Moral, parâmetros curriculares/tema transversal e modelo pedagógico;

3) Sua participação na pesquisa não implica custos e não haverá nenhuma forma de pagamento.

4) O Sr (a) professora deverá se sentir livre para desistir desta a qualquer momento do curso. A pesquisadora poderá retirá-lo (a) a qualquer momento, se julgar que seja necessário para seu bem estar;

6) O conteúdo desse questionário/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;

7) Não haverá a exposição pública do nome do professor (a) participante, sendo sua identidade preservada. A posse e guarda dos registros são exclusivamente da Profª Ana Lidia Felipe Guimarães.

Neste sentido, CONCORDO em participar e cooperar com a pesquisa: A Aprendizagem de Virtudes e o Desenvolvimento Moral nas aulas de Educação Física Escolar. 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 2011

Assinatura do professor (a) participante

Assinatura da Pesquisadora
Prof.ª Ana Lidia Felipe Guimarães.

