

JOGOS E ÉTICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

FERNANDA MORETO IMPOLCETTO

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências da Motricidade (Área de Pedagogia da Motricidade Humana)

RIO CLARO
Estado de São Paulo-Brasil
Fevereiro de 2005

JOGOS E ÉTICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

FERNANDA MORETO IMPOLCETTO

Orientadora: SURAYA CRISTINA DARIDO

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências da Motricidade (Área de Pedagogia da Motricidade Humana)

RIO CLARO
Estado de São Paulo-Brasil
Fevereiro de 2005

Ofereço este trabalho a Deus e dedico
aos meus pais queridos, ao meu irmão
e ao meu amor... Pessoas essenciais
na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, pelo dom maior que me concedeu: a vida. Por ser meu refúgio e minha fortaleza, em quem confio e tudo posso.

Aos meus pais, João e Fátima, por todo amor, por todas as oportunidades, e todo o apoio que sempre me deram. Ao Joãozinho, pelo companheirismo e carinho e a todos os meus familiares, pessoas maravilhosas que sempre torceram por mim.

Ao Alex por todo o amor que compartilhamos, pela compreensão e apoio que sempre me deu. Meu amor, meu amigo e meu companheiro.

À minha orientadora (pela segunda vez) Suraya, pela amizade e dedicação, exemplo de profissionalismo e ética, obrigada pelo aprendizado e experiências que me proporcionou.

Aos membros desta banca, com quem partilho laços afetivos muito especiais.

Fernando, que me conhece desde menina, foi meu professor de Educação Física e amigo. É com grande carinho que agradeço suas contribuições e sua disposição em vir de Curitiba para cá prestigiar meu trabalho.

Afonso, que nas aulas da Pós-Graduação me mostrou que o mais importante na vida é ser feliz. Tenha a certeza de que foi baseado neste princípio que finalizei este trabalho.

Tati, membro titular da qualificação, pelas enormes contribuições que me concede desde os tempos da graduação, pessoa muito especial e querida.

Igualmente ao Alcides e à Sara, agradeço por terem aceito o convite de compor esta banca.

Aos membros do LETPEF e a todos os meus amigos do Programa de Pós-Graduação, profissionais comprometidos, que acreditam na Educação Física, com quem partilhei muitas experiências e conhecimentos.

À minha prima Luciana que com muita competência fez a revisão ortográfica e o abstract deste trabalho.

Enfim, a todas as pessoas que fazem parte da minha vida, meus amigos e colegas de trabalho que de alguma maneira me incentivaram na realização desta dissertação, meu eterno agradecimento.

RESUMO

Com base no tema transversal Ética apresentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, e considerando a relevância que o tema possui dentro do contexto educacional, assim como a dificuldade que os professores encontram em lidar com questões desta natureza, a presente pesquisa, tem por objetivo verificar de que maneira a ética pode ser tratada nas aulas de Educação Física, especificamente nos conteúdos Jogos. Foi utilizada como metodologia a pesquisa de natureza qualitativa, com referencial teórico na pesquisa-ação, enfoque metodológico que permitiu a intervenção junto a um grupo de cinco professores de Educação Física, atuantes em escolas públicas e particulares da cidade de Rio Claro, através da realização de oito encontros coletivos. Após um período de aproximadamente três meses, foi realizada uma entrevista individual com os participantes. A análise dos encontros indica que os professores já lidavam com questões éticas nas aulas de Educação Física, tanto em situações de jogos, como nas relações inter-pessoais estabelecidas no contexto escolar. As reuniões contribuíram para que eles refletissem sobre a ética e seus componentes (justiça, respeito mútuo, solidariedade e diálogo) como conteúdos a serem desenvolvidos intencionalmente nas aulas, especialmente no ensino dos jogos. As entrevistas finais mostraram que os professores continuaram refletindo sobre a ética e procurando desenvolver com os alunos questões relacionadas ao tema, utilizando, inclusive, os jogos

propostos nos encontros e outros que eles próprios consideraram como possibilitadores do trato destas questões.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física Escolar; Ética; Jogos; Pesquisa-ação.

SUMÁRIO

	Página
1. INTRODUÇÃO.....	01
1.1 Primeiros passos.....	02
1.2 Um tema para a dissertação.....	17
2. ÉTICA, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA.....	26
2.1 Ética/moral: conceitos e definições.....	26
2.2 A ética em Aristóteles.....	30
2.3 Conteúdos da ética nos PCNs.....	50
2.3.1 Respeito Mútuo.....	51
2.3.2 Justiça.....	54
2.3.3 Solidariedade.....	59
2.3.4 Diálogo.....	62
2.4 Ética e educação: alguns estudos.....	65
2.5 Cidadania e educação.....	70
3. EDUCAÇÃO FÍSICA, JOGO E ÉTICA.....	84
3.1 Educação Física escolar.....	84
3.2 Jogo, Educação Física e ética.....	91
3.2.1 Características do jogo para Huizinga.....	93
3.2.2 O jogo para Caillois.....	97
3.2.3 O jogo em Freire.....	102
4. METODOLOGIA.....	109
4.1 Participantes.....	115

4.2 Procedimentos.....	118
4.2.1 Os encontros com os professores.....	119
4.2.2 Entrevistas finais.....	123
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	125
5.1 As concepções e práticas iniciais dos professores.....	126
5.1.1 A frequência do uso de jogos.....	126
5.1.2 Jogos e ética.....	128
5.1.3 Conhecimento prévio sobre os PCNs.....	129
5.1.4 Os professores e as abordagens.....	131
5.2 Concepções sobre o jogo.....	137
5.3 Ética e Educação Física.....	144
5.3.1 Conceituação de ética.....	145
5.3.2 Exemplos de situações escolares que envolvem a ética.....	146
5.3.3 Ética e mídia.....	150
5.3.4 A ética nas aulas de Educação Física.....	153
5.4 Conteúdos da ética e cidadania.....	157
5.4.1 Justiça.....	158
5.4.2 Diálogo.....	164
5.4.3 Respeito, solidariedade e inclusão.....	170
5.4.4 Alteridade.....	176
5.4.5 Formação e informação plenas.....	178
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	191

ABSTRACT.....	202
ANEXO 1 – Segundo encontro: Concepções da Educação Física.....	203
ANEXO 2 – Terceiro encontro: Características do jogo.....	206
ANEXO 3 – Quarto encontro: Ética.....	209
ANEXO 4 – Sexto encontro: Conteúdos da ética nos PCNs.....	212
ANEXO 5 – Sétimo encontro: Cidadania e Educação Física.....	214
APÊNDICE 1 – Convite entregue aos professores.....	216
APÊNDICE 2 – Apresentação dos encontros.....	217
APÊNDICE 3 – Questionário inicial.....	218
APÊNDICE 4 – Roteiro da entrevista final com os professores.....	219

1. INTRODUÇÃO

Dentro do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade Humana da Unesp/Rio Claro, cursando disciplinas na área de Pedagogia da Motricidade Humana, ao final de uma em especial intitulada “Tendências da Educação Física Escolar”, senti a necessidade de escrever sobre as tendências que marcaram a minha própria prática pedagógica enquanto professora de Educação Física escolar.

Durante todo o curso desta disciplina, pudemos conhecer e refletir sobre as principais tendências que influenciaram e ainda influenciam a prática pedagógica dos professores de Educação Física, entre elas a psicomotricidade, as teorias construtivista, desenvolvimentista, cultural, crítico-superadora e crítico-emancipatória, assim como a abordagem cidadã e os PCNs, citando as principais.

De um modo geral, as aulas eram conduzidas de maneira que os alunos tomassem conhecimento dos pontos principais de cada abordagem anteriormente às aulas, através da leitura de textos e entrega de resenhas referentes à abordagem que seria discutida naquela aula, bem como a apresentação de seminários em grupo. No percurso das aulas íamos

discutindo e refletindo sobre as contribuições e avanços de cada uma delas, enquanto constituíamos críticas àquelas que julgávamos mais pertinentes.

Considerando que escrever sobre as tendências da Educação Física é algo realmente complexo e que requer o estudo específico de cada uma - o que não é objetivo deste trabalho e já fora feito por DARIDO (2003) - optei por escrever sobre as influências que marcaram a minha própria prática pedagógica, mesmo porque uma delas fora decisiva na escolha do tema desta dissertação, por apontar a ética como um tema de urgência nacional que deve ser tratado por todas as disciplinas escolares. Considerando, portanto, a relevância que o tema ética possui dentro do contexto educacional e a dificuldade que os professores encontram em lidar com as questões desta natureza, o objetivo do presente trabalho é verificar de que maneira a ética pode ser tratada nas aulas de Educação Física por meio dos jogos.

1.1 Primeiros passos

Descobri a vocação para ser professora de Educação Física ainda no Ensino Fundamental, quando passei a estudar em uma escola particular da cidade de Rio Claro e lá tive os primeiros contatos com esta disciplina. Lembro-me de que as aulas eram bastante diversificadas, com brincadeiras e exercícios de ginástica artística como rolamentos e roda. Durante a 4ª série fui convidada para participar do time de basquetebol da 5ª série, talvez por ter um certo nível de habilidade, ou mesmo porque a professora percebeu o quanto eu gostava das aulas. Apesar de não ter sido uma experiência muito boa, este

fato começou a me colocar em contato com o esportivismo da Educação Física que seleciona alguns alunos em detrimento de outros considerados menos habilidosos.

Não estou aqui me posicionando contra o “esportivismo”, mas sim, buscando o esporte como um meio educacional e não como um fim em si mesmo. Acredito realmente que as aulas não precisam ter um caráter de seleção e treinamento, existem outras maneiras de se utilizar o esporte, visando a um objetivo pedagógico.

KUNZ (1994), por exemplo, formulou uma proposta de transformação didática dos esportes nas escolas numa perspectiva transformadora, na qual o rendimento e a seleção, entre outras características do esporte de treinamento, não são privilegiadas. BRACHT (2001) também propõe a modificação do esporte na escola através de um tratamento pedagógico, atribuindo-se um significado menos central ao rendimento máximo e à competição, procurando permitir aos alunos vivenciar também práticas esportivas que privilegiem o rendimento possível e a cooperação.

A curta carreira como “jogadora” de basquetebol se encerrou por aí mesmo. Houve uma troca de professoras na escola, e no ginásio (5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental) comecei a praticar o voleibol e essa é realmente a única modalidade de que me recordo ter praticado nestas séries. É um fato que demonstra o quanto o esporte ainda era valorizado naquela época (início dos anos 90), pois se encontrava como conteúdo praticamente hegemônico das aulas de Educação Física.

Estudando a história da Educação Física no Brasil, encontramos diversas influências que vêm caracterizando a área de maneiras diferentes ao longo do tempo; uma das influências mais significativas, sem dúvida, foi a do “método esportivo” implantado nas escolas no final de 1960 pelos militares, como artifício contra os problemas sociais que o país atravessava. De acordo com BETTI (1991), a Educação Física deu ao esporte um valor educativo e possuía como objetivos a aptidão física e a iniciação esportiva.

Apesar das críticas que este modelo sofreu, principalmente a partir da década de 80 quando ocorreu uma mudança significativa no discurso da Educação Física escolar, resultante da abertura e redemocratização política do país e da volta dos professores que estavam fazendo a pós-graduação no exterior (DARIDO, 2003), o modelo esportivista permaneceu muito forte nas escolas e a utilização do esporte nas aulas de Educação Física é muito freqüente até hoje em alguns lugares, como aponta RANGEL-BETTI (1995). A autora constatou que este conteúdo é o mais utilizado nas aulas de Educação Física escolar no Ensino Fundamental e Médio.

A autora alerta ainda para o fato de que somente algumas modalidades esportivas fazem parte do conteúdo destas aulas, tais como o futebol, o basquetebol e o voleibol, em detrimento de outras como o atletismo e a capoeira, por exemplo. Além disso, existem outros problemas como a seleção dos alunos, o aprendizado voltado para o rendimento, o professor como técnico, entre outros.

Apesar deste quadro, sabemos que não é possível negar os esportes aos alunos, mesmo porque estes fazem parte tanto da cultura escolar quanto

da cultura corporal de movimento. Cabe portanto ao professor transformar o esporte de forma que este possa ser trabalhado de maneira diferente, na qual o professor seja um mediador com objetivos educacionais como, por exemplo, adaptar os esportes às necessidades dos alunos, utilizá-lo como meio para inclusão e participação de todos, priorizar a aprendizagem e não a técnica e fazer com que seja entendido pelos alunos na sua constituição histórica e social, para que possam usufruí-lo de maneira crítica e reflexiva. Neste ponto é que justifico o uso dos esportes como conteúdo no meu trabalho pedagógico.

Acredito que, estando a Educação Física vinculada ao currículo escolar, cabe a ela a função de contribuir para a formação dos alunos. Com isso, esta disciplina deve buscar formá-los de modo que possam utilizar os conteúdos das aulas para adquirir conhecimentos e atitudes, além do “saber executar” que há muito tempo vem sendo a parte dominante das aulas de Educação Física.

Desse modo, vislumbro a necessidade da formação de alunos que saibam olhar para tudo o que o universo do movimento e da cultura corporal envolvem e que, além disso, possam compreender, questionar, posicionar-se diante destas questões. Por isso a necessidade de se formar um aluno crítico, que o seja não só nas aulas de Educação Física, mas na escola e na sociedade, pois isso é o que se espera da educação: não uma mera transmissão de conhecimentos ou de “saber fazer”, como no caso da Educação Física, mas sim a formação de cidadãos que possam ser conscientes, ativos e transformadores do meio no qual habitam.

Voltando à minha história de vida, no Ensino Médio a escola adotou o sistema de escolha das modalidades esportivas. As opções eram voleibol ou ginástica para as meninas, e voleibol, basquete ou futebol para os meninos. Somente eu e mais três meninas escolhemos voleibol e passamos a fazer as aulas com os meninos.

Neste mesmo período, ingressei numa escolinha de voleibol de um clube da cidade, que tinha uma proposta muito interessante de inclusão dos alunos. Acredito que isso se deve principalmente aos professores que compunham o grupo da escolinha, todos formados em universidades públicas. Lembro-me, inclusive, que um deles cursava a pós-graduação na Unicamp. Eles costumavam conversar muito com os alunos, realizando um trabalho de aprendizagem do voleibol sem a exigência de performances técnicas, algo que começou a despertar em mim uma visão de treinamento esportivo muito mais ligada ao prazer do que aos resultados.

Na época do vestibular já não tinha dúvida de qual curso queria fazer e, em 1997, ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física da Unesp, aos 17 anos. Nesta época posso dizer que era fortemente influenciada pela concepção esportivista, evidentemente por causa do histórico de vida que trazia comigo. Na graduação, passamos a receber uma grande influência de alguns docentes da tendência desenvolvimentista.

A abordagem desenvolvimentista, que surgiu em meados da década de 80 com o propósito de superar o modelo mecanicista vigente na Educação Física, possui como fundamento principal a aprendizagem do movimento, ou seja, a aquisição das habilidades motoras, sua combinação e refinamento.

Para isso, baseia-se na pirâmide de desenvolvimento motor fundamentada em GALLAHUE (apud TANI et al., 1988). Tal proposta contempla as faixas etárias de 4 a 14 anos e possui dois conceitos que merecem destaque: o da totalidade e o da especificidade. O primeiro aponta que o comportamento consiste na interação dos domínios (cognitivo, afetivo-emocional e motor); o segundo propõe que esta interação varia de acordo com o contexto ou atividade no qual se está inserido, havendo uma predominância de um domínio sobre os demais (TANI et al., 1988; MANOEL, 1994).

Fica claro que esta abordagem possui bem definido o objeto da Educação Física, e é neste aspecto que me desperta grande atenção. Creio que, principalmente para as séries iniciais do Ensino Fundamental, é necessário que se ofereça a maior quantidade possível de experiências motoras, para que os alunos possam ter um desenvolvimento motor adequado.

Por outro lado, estimular o desenvolvimento das habilidades nos alunos não é algo suficiente num programa de Educação Física escolar. Um ponto que parece ser desconsiderado pelos autores desta abordagem é o contexto da escola e a sua cultura, bem como a reflexão sobre a prática. Concordo com o fato de que, além do objetivo de desenvolvimento motor, é necessário que os alunos possam ter contato com a cultura corporal, que inclui as danças, as lutas, os jogos, esportes e brincadeiras. Que eles saibam o porquê de realizar esse ou aquele movimento, a história que se encontra por trás da construção da cultura corporal. Este conhecimento pode contribuir para socialização, dando-lhes um olhar crítico sobre estas questões, para que futuramente possam usufruir da cultura corporal da qual fazem parte e ajudam a construir.

Em 1999 inicia-se então meu trabalho como docente, como estagiária em um projeto da Universidade¹, no qual um grupo de 11 alunos da graduação passou a colaborar com uma escola estadual de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental da cidade de Rio Claro chamada “Diva Marques Gouvêa”, ministrando aulas de Educação Física. Na época não havia professor especialista de Educação Física para estas séries e a coordenadora da escola, preocupada com o ensino desta disciplina, entrou em contato com as coordenadoras do projeto. As aulas eram raramente ministradas pelas professoras de classe, que não se sentiam satisfatoriamente capazes de transmitir os conteúdos da Educação Física.

O objetivo inicial deste projeto era o de ministrar aulas para os alunos, de modo que as professoras de sala de aula pudessem aprender concomitantemente com os estagiários. Infelizmente, ao final de quase dois anos, constatamos que tal objetivo não fora devidamente alcançado por falta de envolvimento de grande parte das professoras. Posso afirmar no entanto, que os estagiários do projeto tiveram uma experiência muito valiosa do que é realmente a prática pedagógica de um professor de Educação Física.

Esse projeto foi baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados em 1997 pela Secretaria de Educação do Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1997), durante o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, apresentando à rede educacional brasileira uma proposta de reorientação curricular.

¹ Projeto coordenado pelas Profª Drª Suraya Cristina Darido e Irene C. A. Rangel

O documento nasceu da necessidade de se construir uma referência curricular nacional que pudesse ser discutida e transformada em propostas regionais nos diversos estados e municípios brasileiros.

DARIDO et al. (2001) indica que os PCNs foram inspirados no modelo educacional espanhol e escritos por um grupo de pesquisadores e professores (brasileiros), para os quais o documento tem como função primordial subsidiar a elaboração ou versão curricular dos estados e municípios, estabelecendo diálogo com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna nas escolas, a elaboração de projetos educativos, servindo de material de reflexão para a prática dos professores.

Na área de Educação Física, as propostas do documento, principalmente nos PCNs – Educação Física para o Terceiro e Quarto Ciclos (BRASIL, 1998), apresentam alguns avanços e possibilidades importantes para a disciplina, embora de acordo com DARIDO et al. (2001) muitas dessas idéias já estivessem presentes no trabalho de alguns autores brasileiros (BETTI, 1991; BETTI, 1994; RANGEL-BETTI, 1995; SOARES et al., 1992; DARIDO, 2003; entre outros), em discussões acadêmicas e no trabalho de alguns professores da rede escolar de ensino. Contudo, o texto apresentado pelos PCNs auxiliou na organização desses conhecimentos, articulando-os nas suas várias dimensões.

Os PCNs da Educação Física conseguem aglutinar em uma única proposta elementos pertinentes a todas as outras existentes, a começar pela função da Educação Física escolar definida como “uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que

vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida” (BRASIL, 1997, p.29).

Apresenta também, a dimensão dos conteúdos segundo três categorias: conceituais (ligados aos conceitos, fatos e princípios), procedimentais (ligados ao fazer) e atitudinais (relacionados às atitudes, normas e valores). Considero esse um dos grandes pontos de destaque desta proposta, pois representa o que deveria ser trabalhado nas aulas de Educação Física, geralmente restrita aos conteúdos procedimentais, como a prática dos esportes, sem a compreensão do porquê se pratica, de onde o esporte surgiu, quais suas tradições e quais valores e atitudes ele imprime ou pode imprimir.

Os PCNs trazem a divisão dos conteúdos em blocos relacionados entre si. São eles: o conhecimento sobre o corpo, as atividades rítmicas e expressivas e os esportes, jogos, lutas e ginásticas. Isso demonstra a preocupação em integrar o aluno no mundo da cultura corporal, pois inclui todos os tipos de conteúdos que fazem parte dela.

Os temas transversais são outro ponto que merecem destaque, pois tratam de temas de urgência nacional que devem ser desenvolvidos em todas as disciplinas. São eles: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo.

Por estes fatores, os PCNs, suas finalidades e conteúdos que abrangem as principais necessidades da Educação Física, revelam-se como uma das propostas na qual mais tenho baseado meu trabalho docente. Além disso,

propõem a realização de um trabalho diversificado e atualizado que considera a especificidade da área e os interesses dos alunos, para que esses possam ter um desenvolvimento integral de suas capacidades, participando das aulas com prazer, aprendendo e refletindo sobre todos os componentes da cultura corporal de movimento. Foi dele, inclusive, que saiu a idéia para o tema deste trabalho, do qual tratarei especificamente mais adiante.

Na época do projeto desenvolvido no colégio “Diva Marques Gouvêa”, tomei um contato mais efetivo com outra abordagem que veio a influenciar meu trabalho pedagógico, o construtivismo, pois percebia que os alunos daquela escola gostavam demais das aulas de Educação Física e que o que eles mais queriam era satisfação e prazer nas aulas. A partir deste momento, comecei a enxergar a Educação Física de uma outra maneira, não mais pela visão do esporte ou pela visão desenvolvimentista, que muito nos influenciou nos primeiros anos de faculdade, mas de uma perspectiva mais relacionada à brincadeira e à diversão. Aprendi, por exemplo, a resgatar as brincadeiras ou trazê-las do cotidiano dos alunos para a escola, sem deixar de contemplar a questão da aprendizagem, pois isso era aquilo que os alunos queriam e necessitavam naquele momento.

O debate das idéias do construtivismo na Educação Física teve seu início também em meados da década de 80 e devemos reconhecer que esta abordagem trouxe muitos benefícios para a área. O livro de João Batista Freire, “Educação de Corpo Inteiro” (FREIRE, 1989) pode ser considerado como um dos grandes exemplos. Nele discute-se uma Educação Física preocupada com o desenvolvimento integral do aluno, colocando-o como

responsável pela elaboração do seu próprio conhecimento a partir daquilo que já conhece.

A valorização do lúdico, assim como o resgate das brincadeiras populares e a utilização de materiais alternativos, que podem ser confeccionados pelos próprios alunos, são dados muito importantes sugeridos por Freire, pois tornam as aulas extremamente prazerosas.

Esta abordagem apresenta ainda a tematização como algo que pode ser muito bem aproveitado pelo professor na área da Educação Física, principalmente no contexto da interdisciplinaridade.

Acredito que, por estes e outros motivos, a influência do construtivismo nos trabalhos de Freire, trouxe uma nova “cara” para a Educação Física, divergindo-se do modelo esportivista de rendimento que sempre predominou na área. Porém, não podemos deixar de atestar o fato de que nesta abordagem, inicialmente, a Educação Física fora utilizada como meio para que fossem alcançados objetivos de outras disciplinas. Esse fato pode ser considerado como um dos pontos desfavoráveis do construtivismo, pois faz com que a disciplina perca a sua especificidade em detrimento de outras. Num contexto mais amplo, o professor deve estar atento a isso, para que não abra mão daquilo que é característico da área.

Ainda na Faculdade, mais precisamente no último ano, iniciaram-se as aulas de prática de ensino. Participei de um grupo com mais duas colegas, ocasião na qual fizemos o estágio em uma escola estadual e outra particular, realidades completamente diferentes. Na elaboração dos projetos para a prática de ensino, lembro-me de termos utilizado os PCNs como o nosso

grande referencial teórico, documento que, na época, acabara de ser lançado e possuía muitas informações com as quais concordávamos. Não sabíamos, porém, como colocar em prática tudo o que ele trazia - era difícil trabalhar, por exemplo, com as três dimensões dos conteúdos, ou com os temas transversais, por mais que quiséssemos, éramos apenas estagiárias e tínhamos que respeitar o projeto das professoras das escolas nas quais realizamos o estágio.

Na escola estadual, as aulas eram mistas, com pelo menos 40 alunos por turma. A professora ministrava aulas de voleibol, futebol ou tênis de mesa (modalidade que os alunos podiam praticar em qualquer aula de Educação Física). Segundo ela, não era possível maior diversificação por causa do espaço e da falta de materiais. No colégio particular as aulas eram separadas por sexo, estagiamos, por isso, em uma turma só de meninas com no máximo 15 alunas por horário, sendo que a professora procurava dar atividades diversificadas nas aulas, como jogos, brincadeiras e diferentes modalidades esportivas.

Gostaria, pois, de apontar o que mais me incomodava na prática de ensino. A maior preocupação dos estagiários é ministrar boas aulas, mas boas no sentido de conteúdos práticos, principalmente quando sabemos que o professor da Universidade responsável pelo estágio as está observando. Assim, nos preocupávamos em transmitir várias experiências motoras aos alunos, mas nunca conversamos com eles sobre um assunto relevante da Educação Física já que as aulas possuíam um caráter extremamente prático e não havia um momento de reflexão sistematizada.

Na verdade, podemos constatar que a própria formação universitária não prioriza a questão da reflexão na formação dos professores. De acordo com DARIDO (2003) foram identificados dois tipos de currículos na formação do profissional de Educação Física: o tradicional esportivo, que prioriza as disciplinas práticas, e o científico que reconhece o conhecimento teórico como fundamental. Porém, nenhum destes modelos dá conta de uma formação voltada para a reflexão, que possa ser utilizada na prática dos professores. Talvez esta seja uma das maiores dificuldades de mudança do quadro atual da formação profissional para a atuação na Educação Física escolar.

Neste momento da prática de ensino, no qual senti a necessidade de introduzir temas da cultura corporal na minha prática, é que a tendência crítico-superadora começa a influenciar meus pensamentos pedagógicos. Era preciso levar os alunos a refletir de alguma maneira sobre o meio no qual eles viviam, já que se tratavam de realidades tão diferentes, e, mais ainda, dar-lhes a percepção de que eles próprios são os agentes transformadores da sociedade.

Em meados da década de 90, o livro escrito pelo coletivo de autores denominado “Metodologia do ensino da Educação Física” (SOARES et al., 1992), trouxe à Educação Física uma proposta diferente das que existiam até então, tornando-se um grande referencial na área para diversos professores no país inteiro. Baseada no marxismo e no neo-marxismo, a obra defende os interesses da classe trabalhadora subjugada pelo sistema capitalista e procura, através de seu projeto político-pedagógico, formar cidadãos capazes de transformar a sociedade.

Gostaria de destacar desta abordagem a preocupação em iniciar uma mudança na sociedade brasileira, que possui uma estrutura de classes baseada no modelo capitalista. Para alguns críticos isso não faz parte do papel da Educação Física, mas creio, que estando esta inserida no contexto pedagógico, cabe-lhe também a tarefa de educar os alunos como futuros cidadãos conscientes e críticos, pois os instrumentos de que a Educação Física dispõe podem certamente contribuir muito para tal reflexão.

Enquanto profissional da área e considerando minha prática, posso afirmar que essa tendência influencia o meu trabalho no sentido de que sinto a necessidade de levar meus alunos a pensar sobre as aulas de Educação Física não como um momento livre de atividades e brincadeiras recreativas, mas como um momento de aprendizagem e reflexão sobre a realidade.

Nossos alunos atualmente são influenciados por uma série de notícias e imagens geradas pela mídia e que não os fazem pensar sobre o que vêem só assimilar tais informações como verdades, às vezes quase absolutas. Segundo FERRÉS (1996) pesquisas realizadas nos Estados Unidos demonstram que a televisão produz seus maiores efeitos socializadores nas camadas sociais e culturais mais frágeis e que a falta de educação aumenta o risco de manipulação: “antes de mais nada porque, quanto menos educação, mais ócio incontrolado e, portanto, mais tempo de exposição ao meio; mas também porque a educação proporciona orientações para um consumo racional e crítico” (p. 80). Conclui ainda que somente a formação poderá garantir o espírito crítico necessário para o uso enriquecedor dos meios de comunicação.

Em uma relação mais direta com a Educação Física, vemos constantemente o corpo sendo explorado pela mídia e aqui cabe a intervenção do professor para que os alunos consigam entender melhor essa construção social, assim como adquirir subsídios para constituir uma transformação naquilo que julgam enganoso ou impróprio. De acordo com BETTI (1999) é preciso pensar em novas tarefas para a Educação Física e uma delas seria “a formação do espectador crítico e sensível” (p.91).

Depois de dois anos de formada fui contratada por uma escola particular. Este colégio no qual leciono, adota o sistema Positivo como material didático. O professor de Educação Física também recebe uma apostila com o conteúdo das aulas. Pela leitura do material, logo percebemos que ele é baseado na abordagem desenvolvimentista, pois apresenta a aquisição e refinamento das habilidades motoras como objetivo principal, desde as séries iniciais da Educação Infantil até o Ensino Médio.

Neste quadro, enquanto professora, é necessário que eu siga os conteúdos propostos pela apostila, porém, tenho a liberdade de introduzir novos elementos às minhas aulas, pois a direção da escola me permite uma certa autonomia e confia no trabalho que está sendo realizado. Por isso, diariamente busco por em prática aquilo que acredito ser pertinente para a melhoria da qualidade das minhas aulas, baseando-me nos pontos que considero mais importantes de cada abordagem aqui apresentada. Por meio das leituras e de estudos, aprendi que a Educação Física possui diversas tendências que foram criadas por pessoas que assim como eu tinham a intenção de construir uma prática mais consistente.

Por isso afirmo que todas estas tendências trazem elementos essenciais para a constituição da Educação Física, são suas particularidades que enriquecem o cenário da mesma e acredito ainda que, assim como eu, muitos outros professores procuram pinçar o que consideram mais importante de cada uma delas para formar sua prática pedagógica. Penso que não é fácil ser um professor purista, baseado numa única abordagem, pois vários fatores acabam influenciando a construção da prática pedagógica, como a própria história de vida de cada um e o contexto escolar no qual convivemos, que muitas vezes nos leva a buscar novos caminhos e novas respostas.

1.2 Um tema para a dissertação

Pelos motivos já listados anteriormente, considerando os PCNs como um dos grandes influenciadores da minha prática pedagógica, ao ingressar no programa de Pós-Graduação, juntamente com minha orientadora, optamos pelo tema transversal ética para o desenvolvimento da dissertação do mestrado, por possuir uma relevância muito grande na sociedade e no contexto escolar, por fazer parte da realidade dos professores e, principalmente, por causa das dificuldades que temos ao lidar com ele.

De acordo com os PCNs (BRASIL,1998), uma educação voltada para a cidadania requer a apresentação de questões sociais para a aprendizagem e reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Isso possibilita que o currículo adquira flexibilidade e abertura,

pois estes temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades regionais e locais de cada instituição.

DARIDO et al. (2001) indicam que na perspectiva de consolidar este objetivo, o documento apresenta como temática central alguns temas sociais emergentes, indicando-os como questões geradoras da realidade social, que, portanto, necessitam ser problematizados, criticados, refletidos e possivelmente encaminhados.

Este conjunto de temas propostos pelos PCNs (BRASIL, 1998) são chamados de Temas Transversais, pois “podem/devem ser trabalhados por todos os componentes curriculares, logo, sua interpretação pode se dar entendendo-os como as ruas principais do currículo escolar que necessitam ser atravessadas/cruzadas por todas as disciplinas” (DARIDO et al, 2001, p.8).

A reflexão ética aparece como eixo norteador dessa concepção, pois envolve posicionamentos e idéias a respeito das causas e efeitos de sua dimensão histórica e política. Traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha, interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume, abrangendo a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e ante elas, como também a dimensão das ações pessoais. “Trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, o trabalho, o consumo, a sexualidade, a saúde” (BRASIL, 1998, p. 25).

Foram estabelecidos alguns critérios para a escolha dos temas transversais, uma vez que muitas questões poderiam ter sido eleitas, tendo em

vista que a construção da cidadania e da democracia envolve muitos aspectos e diferentes dimensões da vida social.

Os critérios utilizados levam em consideração: a *urgência nacional*, que indica a preocupação em eleger questões graves que se apresentam como obstáculos para a concretização da cidadania; a *abrangência nacional*, a escolha de temas que contemplassem questões, que em maior ou menor grau, fossem pertinentes a todo país; a *possibilidade de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental* e o *favorecimento da compreensão da realidade e a participação social*.

Os temas eleitos devem possibilitar aos alunos uma visão ampla e consistente da realidade brasileira, além de possibilitar que desenvolvam a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença e agir de forma responsável.

Desde que o homem passou a viver em sociedade e conviver com outros homens, coube a ele pensar e responder: *De que maneira deveria agir perante os outros?* Uma pergunta difícil de ser respondida e a qual cabem diversas respostas, pois seria um erro pensar que os homens têm as mesmas respostas para questões deste tipo e essa pode ser considerada a questão central da Moral e da Ética (BRASIL, 1997, p.69).

Os diversos contextos históricos da evolução da humanidade nos revelam que, com o passar do tempo, as sociedades sofreram mudanças e, desta maneira, também os homens que a compõem. Práticas que são condenadas pela sociedade atualmente como a escravidão, já foram legítimas

na Grécia Antiga, por exemplo, onde as pessoas não eram consideradas iguais entre si e o fato de uma parcela não ter liberdade era considerado “normal”.

De acordo com o filósofo Voltaire (apud NASCIMENTO, 1984, p.132), para a subsistência de uma sociedade é necessária a existência de leis, assim como para os jogos é preciso haver regras. Devemos atentar, porém, para o fato de que a maioria destas leis parece arbitrária, pois dependem dos interesses, das paixões, dos costumes, das opiniões dos sujeitos que as inventaram e em alguns casos, até mesmo do clima onde os homens se reúnem em sociedade:

“Num país quente, onde o vinho torna o homem furioso, julgou-se adequado considerar um crime bebê-lo. Em outros climas mais frios, é uma honra embebedar-se. Aqui, um homem deve contentar-se com uma mulher, acolá, é lhe permitido ter tantas quantas puder alimentar. Num lugar, os pais e as mães suplicam aos estrangeiros que aceitem dormir com suas filhas, em todos os outros lugares uma moça que se entregar a um homem será desonrada (...). Mas todos os povos que se conduzem tão diferentemente reúnem-se sob o mesmo ponto: denominam virtuoso o que é conforme as leis estabelecidas e criminoso o que lhes é contrario”.(Voltaire apud NASCIMENTO, 1984, p.132).

Encontramos nos PCNs sobre os Temas Transversais que a etimologia dos termos moral e ética indica que as duas palavras possuem um significado comum: *mores*, no latim e *ethos*, no grego, remetem a definição de costume (BRASIL, 1998, p.49).

Reconhecemos que os costumes são o primeiro conteúdo da cultura, pois são as maneiras de viver que os homens criaram e que se diferenciam do modo de viver dos outros animais. Estes últimos possuem um comportamento determinado pela natureza, já os homens, enquanto seres racionais e dotados de inteligência, criaram formas diferentes de viver e atender às suas necessidades. Nos costumes, que também se diferenciam em tempos e

lugares diversos, encontramos um aspecto fundamental da existência humana: a construção de valores.

Dentro de cada cultura, criada a partir de diversos grupos com formas peculiares de viver, foram elaborados diversos princípios e regras que regulam a convivência entre seus membros. Estes princípios e regras específicas possuem a função de indicar os direitos, deveres e obrigações dos indivíduos que participam da vida comum de uma sociedade. Os valores transformam-se em propriedades que são atribuídas pelos seres humanos à realidade, através das relações que são estabelecidas entre si e com essa realidade, transformada continuamente. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) pela criação cultural instala-se a referência não apenas ao que é, mas ao que deve ser. O que se deve fazer é traduzido numa série de prescrições criadas pelas sociedades para orientar a conduta dos indivíduos. E este seria o campo da moral e da ética.

O documento aponta ainda que, apesar de suas palavras de origem possuírem o mesmo significado etimológico, os conceitos que ética e moral incorporaram ao longo do tempo têm significações diferenciadas. A moral é considerada como “o conjunto de princípios, crenças e regras que orientam o comportamento dos indivíduos nas diversas sociedades”, enquanto a ética é classificada como a “reflexão crítica da moral” (BRASIL, 1998, p.49).

Considerando esta definição, podemos verificar que a moral torna-se o campo em que predominam os valores relacionados ao bem e ao mal, como aquilo que deve ser buscado e o que deve ser afastado. É importante ressaltar, porém, que o conteúdo destas noções é concretizado no interior dos contextos

sociais específicos e varia muito de sociedade para sociedade, de acordo com as culturas, interesses, poderes e conflitos que as regem. Sendo assim, a moralidade é componente de todas as culturas e sua dimensão está presente no comportamento de cada pessoa em relação às outras, das culturas e dos povos entre si.

Convictos de que todas as instâncias da vida social possuem uma dimensão moral, acreditamos que a todos os indivíduos é necessária a aquisição de critérios, valores além do estabelecimento de relações e hierarquias entre estes valores para a vida em sociedade, pois o próprio cotidiano coloca constantemente esta necessidade.

Os PCNs (BRASIL, 1998) apontam um exemplo muito interessante e tradicional de uma situação na qual um conflito moral precisa ser resolvido: “...é ou não correto roubar um remédio, cujo preço é inacessível, para salvar alguém que, sem ele, morreria?”. Colocado de outra forma: “deve-se privilegiar o ‘valor vida’ (salvar alguém da morte) ou o valor ‘propriedade privada’ (no sentido de não roubar)?” (p.52). Certamente tem-se aqui um exemplo que não ocorre freqüentemente na vida das pessoas, mas outros com características menos extremas são comuns no cotidiano e para resolvê-los utilizamos a decisão pessoal, que é sempre influenciada pelas representações sociais e pela inserção cultural e política a que estamos submetidos.

Os PCNs (BRASIL, 1998) explicitam que é diante dos conflitos e das questões complexas que constata-se os limites das respostas oferecidas pela moral e neste ponto entramos no domínio da ética, a partir da necessidade de problematizar respostas e verificar a consistência de seus

fundamentos. Sendo assim, ela possui a característica de não ser normativa, pois quando se realiza uma reflexão ética, pergunta-se sobre a consistência e a coerência dos valores que norteiam as ações, buscando o esclarecimento e questionamento a respeito dos princípios que orientam as ações, para que elas adquiram um significado autêntico no âmbito das relações.

Deste modo, a função da ética seria verificar a coerência entre a prática e os princípios, questionando, reformulando e fundamentando os valores e as normas componentes da moral, num constante movimento que vai da ação para a reflexão sobre os sentidos e fundamentos da moral, da reflexão retornando para a ação revigorada e transformada (BRASIL, 1998, p.53).

Verifica-se que a ética não trata de mandamentos e sim de princípios. Se fizermos a suposição de que os seres humanos devem praticar o bem indistintamente, entraremos na questão: Como é possível praticar o bem a todos? Como os homens podem tornar-se justos? E encontraremos uma resposta que não está determinada, pois é preciso que se entenda as concepções relacionadas aos princípios que contribuem para a construção da moralidade do cidadão.

Entre tais princípios podemos fazer um breve destaque dos valores. No cotidiano encontramos a presença de valores diferenciados e a diversidade, pode levar, muitas vezes, a situações de conflito. Para que tais conflitos possam ser resolvidos sem a imposição de uma “harmonia” disfarçada e controladora, é fundamental que se instale a atitude problematizadora. Considerando-se sempre que não existem normas acabadas e regras

definidas, a moral pode sofrer muitas transformações quando submetida à reflexão realizada pela ética.

Por considerar que a Educação Física, enquanto disciplina integrada ao contexto pedagógico escolar, é uma das instâncias na qual esses conflitos costumam aparecer com uma certa frequência, decidimos verificar como é possível lidar com a questão da ética e dos valores nestas aulas.

Através de um levantamento bibliográfico, encontramos alguns trabalhos direcionados ao tema da ética na área da Educação, como a dissertação de mestrado de PEREIRA-AUGUSTO (2001) “A ética como tema transversal: um estudo sobre valores democráticos na escola” e as teses de doutorado de SILVA (2001) “Ensino da ética nos PCNs: análise da lista que provê seu conteúdo proposicional pela teoria dos atos da fala” e de MENIN (2001) “A escola da ética: Educação, produção de subjetividade e cidadania”.

Na Educação Física, porém, a ética parece ser um tema pouco estudado. Nas consultas realizadas nas três principais bibliotecas de Faculdades de Educação Física do Estado de São Paulo não foram encontrados estudos específicos referentes a este tema. Assim, o presente trabalho procurou verificar de que maneira a ética pode ser tratada nas aulas de Educação Física. Para atingir este objetivo, optamos pela utilização do conteúdo jogo, com o propósito de verificar se a adaptação de procedimentos lúdicos pode desenvolver, ou pelo menos despertar nos alunos atitudes éticas.

Na revisão bibliográfica trataremos basicamente dos conceitos e definições de moral e ética, da conceituação do filósofo Aristóteles sobre o

tema, dos conteúdos da ética apresentados pelos PCNs, de cidadania e educação, Educação Física escolar e jogos.

Basicamente dois foram os eixos norteadores desta pesquisa:

- Ética, Educação e Educação Física;
- Educação Física, Jogo e Ética.

Por isso optamos pela divisão em dois capítulos, com tópicos que se relacionam entre si.

Como procedimento metodológico, utilizamos o referencial teórico da pesquisa-ação, um método ou estratégia de pesquisa que reúne várias técnicas de pesquisa social, com as quais pretende-se estabelecer uma estrutura coletiva participativa e ativa para a captação das informações necessárias para o desenvolvimento de pesquisas. Para tanto, contamos com a colaboração de um grupo de professores de Educação Física Escolar, com os quais realizamos reuniões para agregar conhecimentos, trocar experiências, construir estratégias e verificar o objetivo enunciado acima.

2. ÉTICA, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

2.1 Ética/moral: conceitos e definições

A demarcação clara e segura das fronteiras entre o que pertence ao domínio da moral e o que corresponde a ética está longe de ser objeto de consenso entre os filósofos.

AQUINO (2000) aponta três definições diferentes para a palavra ética. A primeira, retirada de um dicionário especializado, classifica-a como “ciência que toma por objeto imediato os juízos de apreciação sobre os actos qualificados de bons ou maus”. Já a segunda, encontrada em um dicionário comum, aponta outro significado para o termo: “conjunto de princípios morais que se devem observar no exercício de uma profissão; deontologia”. Na terceira a ética é considerada como a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade (p.14). Na concepção do autor, entretanto, a ética refere-se ao valor (para quê) e ao sentido (para onde) que atribui-se ou subtrai-se de determinadas práticas sociais/profissionais, estando estas, atreladas a certos preceitos e certas condições de funcionamento. Nesta

perspectiva, a ética pode ser compreendida inicialmente, como aquilo que vetoriza determinada ação, ao lhe ofertar uma origem e um destino específico.

De acordo com o documento de apresentação dos temas transversais e ética dos PCNs (BRASIL, 1997) as palavras moral e ética, às vezes são empregadas como sinônimos: conjuntos de princípios ou padrões de conduta. Ética pode significar também Filosofia da Moral, um pensamento reflexivo sobre os valores e as normas que regem as condutas humanas. Em outro sentido, pode referir-se a um conjunto de princípios e normas de um grupo, que foram estabelecidas para seu exercício profissional, como o código de ética dos médicos e dos professores de Educação Física, por exemplo. Além destas definições, a ética pode referir-se ainda a uma distinção entre princípios que dão rumo ao pensar, sem prescrever formas precisas de conduta e regras fechadas. Finalmente, deve atentar-se para o fato de que a palavra “moral” tem para muitos um sentido pejorativo associado a “moralismo”. Assim, a palavra ética é preferencialmente associada aos valores e regras que se prezam, marcando diferença com o “moralismo” (p.69).

De acordo NASCIMENTO (1990) o domínio da ética ou da moral é constituído pela investigação a respeito das noções de bem e mal, justo e injusto, do conjunto de valores que os homens admitem por tradição, por hábito ou pela adesão a um conjunto de crenças.

OLIVEIRA (2001) aponta que Descartes fala, por exemplo, de uma moral provisória que deveria reger a conduta por meio de algumas poucas máximas ou princípios basilares. Para ele, a provisoriedade se justificava pelo fato de que o método para bem dirigir a razão ainda não tinha condições de ser

aplicado no campo da moralidade, sendo então necessário um “espaço” no qual se pudesse viver enquanto durassem os trabalhos de construção da moral universal e verdadeira. Mas podemos constatar em seus escritos que essa construção provisória referida pelo filósofo não dispensa a reflexão crítica, portanto pensar, refletir, ponderar, medir os próprios passos são condições necessárias a um bom moralista.

Outro pensador que buscou enfatizar o caráter reflexivo e investigativo da moral foi John Dewey, que desejava fornecer à moral o mesmo estatuto de cientificidade das ciências naturais, entendendo que nem essas nem aquela possuíam compromissos com a verdade absoluta. Tratava-se de medir o valor de uma verdade em razão do seu alcance social, o que implica dizer que são os homens os próprios responsáveis pela legitimação dos saberes mais significativos para si mesmos (OLIVEIRA, 2001, p.214).

Autores pós-modernos porém, se inclinam por caracterizar a moral como algo que marcou de forma bem mais decisiva os caminhos da modernidade. MAFFESOLI (apud OLIVEIRA, 2001), por exemplo, considera morais os modelos de conduta que têm pretensões à universalidade, como a Revolução Francesa, que teria sido um movimento que permitiu a difusão de uma certa moral - a burguesa - para a humanidade. O autor prefere atribuir à ética caráter mais restrito, tomando-a como instância relativa aos costumes e à conduta de grupos ou facções. Como exemplo podemos citar o caso da Máfia, organização cujo comportamento é condenado pela moral burguesa vigente nas sociedades contemporâneas, mas que possui uma ética própria, seguida por seus integrantes.

Fazendo uma análise sobre o caráter histórico da moral, constatamos que, com o passar do tempo, as sociedades mudam e, da mesma maneira, mudam os homens e as mulheres que a compõem. No decorrer da história, as sociedades construíram e modificaram seus sistemas morais, focalizando diferentes questões e interpretando os princípios de forma até surpreendente para os modelos que se apresentam hoje, muitos deles contrários, como podemos verificar ainda nos sistemas contemporâneos.

Na Grécia antiga, por exemplo, os valores morais e políticos eram iguais. Os indivíduos viviam em conformidade com a natureza cósmica e com a ordem social, política e familiar, e deveriam comandar as paixões por meio da razão, que normatizava e impunha regras à vontade. Para os gregos, seguir os preceitos da moral significava ter sempre comportamentos virtuosos com o objetivo maior de alcançar a felicidade, naquele contexto tida como felicidade “pública”, isto é, a que compreendia a todos os cidadãos. Embora considerada de caráter público, a felicidade de fato ficava restrita a apenas uma parcela da população e fora do alcance de outros, como os escravos, por exemplo. A existência destes era tida como legítima, pois as pessoas não eram consideradas iguais entre si e o fato de alguma não ter direito a liberdade, e conseqüentemente à felicidade, era considerado normal.

Já da cultura judaico-cristã advém a crença de que alcançar a felicidade e ser bom depende da obediência aos mandamentos divinos, considerados superiores aos humanos. As virtudes desejadas passam a ser a obediência, o temor a Deus e o amor ao próximo. A história retrata porém que, até a Idade

Média, a tortura era considerada uma prática legítima, tanto para a extorsão de confissões quanto para castigos e expiações.

Atualmente, observam-se avanços na direção de se modificar quadros sociais que predominaram por muito tempo. Questões relativas à igualdade e à diferença entre os seres humanos, grupos culturais e classes sociais são bastante discutidas pela sociedade. Mas encontram-se ainda muitos paradoxos, como as situações em que se negam e desrespeitam-se os direitos humanos, ou naquelas em que dominam o preconceito e a violência.

Constatamos que existem diversas definições para os conceitos moral e ética. Alguns autores não fazem distinção entre os dois termos, enquanto outros a fazem. Em certas definições a ética relaciona-se aos códigos e valores de certos grupos ou à conduta profissional, em outras está ligado ao modo como os indivíduos vivem na sociedade.

Para efeito desta pesquisa, no entanto, estarei considerando a definição apresentada pelos PCNs (BRASIL, 1997) que diferencia os termos, indicando que a moral relaciona-se aos valores e princípios criados e estabelecidos em cada sociedade e a ética como a reflexão e o questionamento crítico da moral, que surge com a necessidade de problematizar e buscar o esclarecimento sobre os princípios morais que orientam as ações.

2.2 A ética em Aristóteles

Antes de realizar uma breve análise sobre a obra de Aristóteles *Ética a Nicômaco*, julguei conveniente saber um pouco sobre a vida deste grande

filósofo, para que possamos verificar o contexto no qual sua obra foi escrita. Aristóteles viveu na Grécia do século IV a.C., nos anos de 384 a 322, nasceu em Estagira, uma cidade que foi fundada e colonizada pelos gregos na Macedônia. Sua mãe Festis era originária de Cálcis, seu pai chamava-se Nicômaco, era médico e, como tal, pertencia a uma família e a uma corporação médica, pois no costume da época, os ofícios eram aprendidos e transmitidos por herança aos membros das corporações. Muitos estudiosos atribuem a essa origem familiar o interesse de Aristóteles por assuntos relativos às ciências naturais. Tendo servido por vários anos o rei Amintas da Macedônia, seu pai morreu quando Aristóteles era ainda criança, tendo sua educação ficado a cargo do seu tio e tutor Proxeno.

Aos dezessete anos Aristóteles vai para Atenas e entra para a academia de Platão, na qual permanece por vinte anos, embora sua doutrina filosófica possuísse características independentes, distanciando-se, muitas vezes, de seu mestre. De acordo com McLEISH (2000) após a morte de Platão, quando Espeusipo, seu sucessor, começou a dar ao estudo da filosofia um viés matemático, Aristóteles deixa a academia. Alguns anos mais tarde é convidado pelo rei da Macedônia, Filipe, para cuidar da educação do herdeiro do trono, o jovem Alexandre. Passados mais de dez anos, quando Alexandre assume o poder, Aristóteles regressa a Atenas em 335 a.C. e funda então o Liceu, escola na qual ensina até 322 a.C., quando é forçado a deixar Atenas após a morte de Alexandre da Macedônia, por causa de ressentimentos contra o poder macedônico. De acordo com CHAUI (1994) o filósofo estabeleceu-se então, em Cálcis, cidade natal de sua mãe, na Eubéia, falecendo alguns

meses depois, em decorrência de uma doença de estômago, em 321 a.C., aos 63 anos.

BOTO (2002) descreve que além de dedicar-se às tarefas relativas ao ensino, no Liceu, Aristóteles teria se dedicado também ao estudo e sistematização de seus cursos recolhendo, inclusive, materiais de doutrina filosóficas anteriores. O Liceu, além do edifício que o constituía, era célebre por seu jardim, ao qual havia acoplada uma alameda para caminhar, denominada pelos contemporâneos de peripatos. Tratava-se de um passeio pelo qual se andava conversando e que motivou a escola a ser chamada de peripatética, que pode tanto ser uma referencia à alameda, quanto ao fato de que Aristóteles e os estudantes passearam por ali discutindo filosofia animadamente (CHAUÍ, 1994).

McLEISH (2000) assinala que Aristóteles e seus seguidores acreditavam que a curiosidade humana era infinita e que qualquer objeto era digno de um estudo sistemático. O próprio filósofo deixou tratados sobre botânica, história, composição literária, lógica, metafísica, meteorologia, oratória, ciência política, religião e ética. Sendo este último o tema abordado neste trabalho, segue-se então uma breve descrição e análise de seu tratado sobre este assunto que se tornou um dos grandes clássicos da área.

A leitura da obra *Ética a Nicômaco* leva à constatação de que para Aristóteles a ética é uma ciência prática, ou seja, uma teoria que tem por objetivo a ação. De acordo com CHAUÍ (1994), por esta característica de prática, a ética se difere, por exemplo, da metafísica e da física, denominadas ciências teóricas, que não são criadoras de seus objetos, mas apenas

contempladoras dos mesmos. A autora aponta, no entanto, que há um ponto comum entre a ética e as ciências teóricas: todas têm como finalidade o bem.

Na abertura da *Ética a Nicômaco*, Aristóteles escreve:

“Admite-se geralmente que toda arte e toda investigação, assim como toda ação e toda escolha, têm em mira um bem qualquer; e por isso foi dito, com muito acerto, que o bem é aquilo a que todas as coisas tendem. Mas observa-se entre os fins uma diferença: alguns são atividades, outros são produtos distintos das atividades que os produzem” (p.249).

No caso da ética, esse bem é o do indivíduo que se prepara para viver com os outros na sociedade. CHAUÍ (1994) aponta que para Aristóteles a ética trata “de uma investigação que constitui uma forma de política. Em outras palavras, o indivíduo de que ela trata é o homem vivendo na *polis*. Qual é o bem ético do indivíduo, fim ao qual todo indivíduo aspira? A felicidade (*eudaimonía*). Como alcançá-la? Eis a primeira questão da ética” (p.309).

Sendo assim, cabe explicitar porque a felicidade é considerada por Aristóteles como conteúdo do bem ético. Para ele, um bem é mais perfeito do que outros quando procurado por si mesmo, sem vistas em outras coisas:

“(...) chamamos de absoluto e incondicional aquilo que é sempre desejável em si mesmo e nunca no interesse de outra coisa. Ora, esse é o conceito que preeminentemente fazemos da felicidade. É ela procurada sempre por si mesma e nunca com vistas em outra coisa, ao passo que à honra, ao prazer, à razão e a todas as virtudes nós de fato escolhemos por si mesmos (pois, ainda que nada resultasse daí, continuaríamos a escolher cada um deles); mas também os escolhemos no interesse da felicidade, pensando que a posse deles nos tornará felizes. A felicidade, todavia, ninguém a escolhe tendo em vista alguns destes, nem, em geral, qualquer coisa que não seja ela própria” (p.255).

De acordo com o filósofo, o bem absoluto é considerado como auto-suficiente que, por sua vez, significa aquilo que em si mesmo torna a vida

desejável e carente de nada. Podemos considerar então, que a felicidade é algo absoluto e auto-suficiente, sendo também a finalidade das ações.

De acordo com BOTO (2002), Aristóteles em seu tratado *Política* argumenta que a idéia de felicidade está ligada à identificação de um governo melhor, compreendendo-se tal governo como aquele no qual cada indivíduo encontra, da melhor maneira, aquilo que necessita para ser feliz. Deste modo, um Estado só pode ser feliz caso se mantenha nele virtude e prudência. Tanto na vida coletiva quanto na individual, a autora aponta que Aristóteles entende o hábito como o grande princípio regulador da ação.

Em *Ética a Nicômaco I*, Aristóteles afirma que o homem feliz vive bem e age bem pois aponta a felicidade como uma espécie de boa vida e boa ação. E Acrescenta ainda:

“(...) mas a atividade virtuosa (...) essa deve necessariamente agir, e agir bem. E, assim como nos Jogos Olímpicos não são os mais belos e os mais fortes que conquistam a coroa, mas os que competem (pois é dentre estes que vão surgir os vencedores), também as coisas nobres e boas da vida só são alcançadas pelos que agem retamente” (p. 258).

Sendo a atividade virtuosa condição necessária para o alcance da felicidade, é preciso que se considere a natureza da virtude. Seguindo o pensamento do filósofo, nenhuma das virtudes morais surge em nós por natureza, sendo, pois, de duas espécies a virtude: intelectual e moral. A primeira é adquirida através do ensino e segunda somente em resultado do hábito, como aponta Aristóteles no Livro II da *Ética a Nicômaco*. Os homens se tornam justos ou injustos pelos atos que praticam em suas relações com os outros homens, da mesma maneira que o que fazem na presença do perigo e pelo hábito do medo ou da ousadia, os torna valentes ou covardes. Alerta

ainda para o fato de que as diferenças de caráter nascem de atividades semelhantes, por isso é preciso que os homens estejam atentos para a qualidade dos atos que praticam, pois da sua diferença podem ser determinadas as diferenças de personalidades.

De acordo com CHAUÍ (1994), convém considerar que Aristóteles critica Platão por formular uma idéia universal do Bem como uma entidade inteligível separada do sensível, ou seja, como se o bem pudesse ser alcançado apenas pela vida teórica e fosse a mesma coisa para todos os seres. Para Aristóteles, o bem é de natureza diferente e só pode ser alcançado pela ação e não pela teoria:

“É acertado, pois, dizer que pela prática de atos justos se gera o homem justo, e pela prática de atos temperante, o homem temperante; sem essa prática, ninguém teria sequer a possibilidade de tornar-se bom. Mas a maioria das pessoas não procede assim. Refugiam-se na teoria e pensam que estão sendo filósofos e se tornarão bons dessa maneira. Nisto se portam, de certo modo, como enfermos que escutassem atentamente os seus médicos, mas não fizessem nada do que estes lhe prescrevessem. Assim como a saúde destes últimos não pode restabelecer-se com tal tratamento, a alma dos segundos não se tornará melhor com semelhante curso de filosofia” (p.271).

Passemos agora a tratar da virtude pois, considerada por Aristóteles como uma prática, ela seria a forma mais plena da excelência moral. Definida em gênero como uma disposição de caráter, a virtude não é, portanto, adquirida por natureza e não haveria um aprendizado suficientemente eficaz que garantisse a ação virtuosa. Desse modo, ela é definida como o atributo de visar o meio termo.

BOTO (2002) alerta que para o exercício da virtude seria necessário conhecer, julgar, ponderar, discernir, calcular e deliberar. A autora acredita que a virtude, enquanto excelência moral, corresponderia à idéia de uma razão

relativa às questões de conduta, na qual a disposição do caráter humano teria por suposta a precedência de uma escolha dos atos a serem praticados e de um hábito firmado pela repetição para conduzir a ação reta.

CHAUÍ (1994), adotando interpretação semelhante, denota a virtude como a medida, moderação entre dois extremos, o *justo meio*, nem o excesso nem a falta. “Moderar, em grego, se diz *médo*, ação que impõe o médio/medida, *mésón*. É uma ação-decisão de impor limites ao que, por si mesmo, não conhece limites. Moderar (*médo*) é pesar, ponderar, equilibrar, deliberar. A ética é a ciência da moderação ou, como diz Aristóteles, da prudência (*phrónesis*)” (p. 312).

A autora acrescenta também que a virtude não é uma inclinação (ao contrário do apetite e do desejo que são inclinações naturais) assim como não é uma aptidão, como julgara Platão. Afirmar que para Aristóteles a virtude é um hábito adquirido ou uma disposição permanente, um estado ou qualidade da alma. Desta maneira, cabe como função à ética orientar os homens para a aquisição deste hábito, o qual seria o exercício da vontade sob a orientação da razão para deliberar e escolher ações que permitam satisfazer o apetite e o desejo sem cair em um dos extremos.

Nas próprias palavras do filósofo virtude é:

“(...) uma disposição de caráter relacionada com a escolha e consiste numa mediana, isto é, a mediana relativa a nós, a qual é determinada por um princípio racional próprio do homem dotado de sabedoria prática. É um meio termo entre dois vícios, um por excesso e outro por falta; pois que, enquanto os vícios ou vão muito longe ou ficam aquém do que é conveniente no tocante às ações e paixões, a virtude encontra e escolhe o meio-termo. E assim, no que toca à sua substância a definição que lhe estabelece a essência, a virtude é uma mediana; com referência ao sumo bem e ao mais justo, é, porém, um extremo” (p.273).

Constatamos então que, para Aristóteles, a virtude sendo uma razão prática, na medida em que não depende necessariamente do conhecimento teórico, mas sim do hábito, deve ser construída através da ação, sendo exercitada e repetida mediante uma faculdade já conhecida (virtudes intelectuais) ou potencialmente presente no caráter humano. Desta maneira, podemos considerar o comportamento como o grande fator distintivo da ética, a maneira de agir com os outros, com os desconhecidos, com os familiares, em relação à política, enfim, as escolhas traduzidas em ações é que denotam as atitudes de excelência moral. Tais ações, contudo, exigem deliberação, consciência e discernimento, além da predisposição para a moderação que, segundo Aristóteles, seria a recorrência ao *justo meio*.

Nos capítulos finais do livro *Ética a Nicômaco II*, o filósofo apresenta muitos exemplos de meio-termos, de excessos e carências, como por exemplo: com relação aos prazeres e dores, o meio-termo é a temperança, o excesso é a intemperança e a carência a insensibilidade; com respeito a honra e a desonra, o meio-termo é o justo orgulho, o excesso é conhecido como uma “ vaidade oca ” e a deficiência como uma humildade indébita; em relação a cólera, o meio-termo é a calma, o excesso a irascibilidade e a sua deficiência é a pacatez; sobre a verdade, ao meio termo podemos chamar de veracidade, ao exagero arrogância e à carência falsa modéstia.

Aristóteles nos demonstra com isso que existem três disposições diferentes de caráter, denominando duas delas de vícios (uma por excesso e outra por carência) e a terceira de virtude, que seria o meio-termo. Aponta para o fato de que as pessoas que se encontram nos extremos sempre empurram

uma para a outra a intermediária. O homem bravo é chamado temerário pelo covarde e covarde pelo temerário. E ainda, que geralmente um dos extremos encontra-se mais próximo do meio termo que o outro.

Em decorrência disso, Aristóteles alerta para o fato de que, entre dois extremos, um é sempre mais errôneo que o outro e quem visa o meio-termo, deve primeiro afastar-se do que lhe é mais contrário. Considerando que acertar o meio-termo é extraordinariamente difícil aos homens, propõe que nos esforcemos para escolher dos males o menor, recorrendo à direção do extremo contrário, pois afastando-nos o máximo possível do erro é que chegaremos ao estado intermediário.

O filósofo, no entanto, não deixa de considerar que nem toda ação e paixão admitem um meio-termo, pois algumas possuem nomes que já em si próprios denotam maldade, como a inveja, o despudor e o despeito; e no campo das ações, o adultério, o furto e o assassinio. Nestas não pode haver retidão, mas unicamente o erro. Da mesma maneira, considera que seria absurdo buscar um meio termo, um excesso ou uma falta em atos injustos, covardes ou libidinosos porque assim “haveria um meio termo do excesso e da carência, um excesso do excesso e uma carência da carência” (ARISTÓTELES, 1973, p.273).

Terminado o Livro II, Aristóteles inicia o terceiro fazendo uma distinção entre os atos voluntários e involuntários, visto que a virtude se relaciona com paixões e ações destas duas naturezas. CHAUI (1994) considera que ao fazer tal distinção, no intuito de determinar a essência da ação moral, o filósofo introduz uma inovação de grande envergadura. Sócrates e Platão

consideravam os apetites e desejos como involuntários por ser irracionais, passionais e frutos da ignorância do agente. Já Aristóteles, pelo contrário, os considera voluntários, pois entende a vontade como *espontaneidade natural*, ou seja, aquilo que a natureza de um ser o leva naturalmente a realizar, e no caso do homem, aquilo que além de espontâneo é também consciente. Por exemplo, sei que sinto prazer ou dor e sei o que faço para sentir uma certa emoção. Em relação ao ato involuntário, este é realizado somente sob duas circunstâncias: sob constrangimento ou coação (como quando somos forçados a uma ação pelo poder de uma força externa) ou por ignorância das circunstâncias nas quais agimos.

Chauí questiona “quando um ato voluntário é ético?”. E responde a partir de uma pergunta introduzida por Aristóteles: “o que está e o que não está em nosso poder quando agimos?”, ou seja, o que depende e o que não depende de nós em uma ação?

Devemos considerar que o ato ético voluntário é o que depende de nós na ação, apesar das circunstâncias em que ele se realizará não dependerem, pois são contingentes. Como fazer então para que, em qualquer circunstância, possamos agir eticamente? Através da aquisição de uma disposição interior que permite responder eticamente à situação, pois “o ato voluntário ético é o ato feito por e com virtude” (CHAUÍ, 1994, p.314).

Com isso, a definição de virtude consta de dois elementos essenciais para a ação virtuosa: a escolha preferencial e a deliberação racional.

No livro III de *Ética a Nicômaco*, verifica-se que a deliberação não ocorre sobre todas as coisas. Sobre as coisas eternas, por exemplo, como o

universo material, ninguém delibera; tampouco sobre as coisas que envolvem movimento e sempre acontecem do mesmo modo, quer pela ação da natureza ou por outra causa, como os solstícios e o nascimento das estrelas. Também não se delibera a respeito de coisas que acontecem de modo variado como as chuvas e as secas.

Delibera-se, portanto, sobre as coisas que estão ao nosso alcance e podem ser realizadas. Aristóteles afirma que deliberamos a respeito das coisas que geralmente acontecem de certo modo mas que possuem um resultado obscuro, e também a respeito daquelas em que o resultado é indeterminado, e ainda nos casos de grandes decisões, em que procuramos conselheiros por não termos confiança em nossa capacidade de decidir.

De acordo com o filósofo, não deliberamos sobre os fins mas sim a respeito dos meios. Um médico, por exemplo, não delibera se há de curar um paciente ou não, ele dá sua finalidade por estabelecida e considera simplesmente a maneira e o meio para alcançá-la. E, no caso de poder ser alcançada por vários meios, procurará o mais fácil e eficaz.

Segundo CHAUÍ (1994) deliberamos sobre aquilo que podemos escolher e escolhemos aquilo que a deliberação nos mostra ser preferível. Deliberamos e escolhemos, portanto, a respeito dos preferíveis e não dos necessários.

Para BOTO (2002), da mesma maneira, a virtude ética requer escolha, deliberação e discernimento, exatamente pelo motivo de lidar com coisas passíveis de variação. Segundo a autora, para Aristóteles, mesmo nos casos mais difíceis, os quais envolveriam o dilema da moralidade em seu limite

máximo, o pior mal estaria ligado à ação injusta, já que esta pressupõe a deficiência moral do agente. Mesmo porque, não podemos deixar de lembrar que para o filósofo, a felicidade, tanto do Estado quanto do indivíduo, está relacionada ao exercício ininterrupto da prática da virtude e da prudência, sendo que o melhor governo é aquele no qual cada um encontra da melhor maneira aquilo de que necessita para ser feliz.

A autora acrescenta ainda que, se neste plano dos valores a ação humana tem origem na escolha e esta tem por fonte um raciocínio dirigido a um fim, é possível ao homem, desta maneira, possuir a percepção sobre a verdade e a falsidade, sendo, portanto, objeto da inteligência prática apreender a verdade conforme o desejo correto. Ao deliberar sempre sobre um futuro incerto, o homem exercita a habilidade do discernimento. Para esta faculdade, Aristóteles atribui a característica do saber discernir aos indivíduos que de um modo geral, são capazes de deliberar bem sobre o que é bom e conveniente para si mesmos e para os outros num sentido mais amplo: “Por ser assim, discernir é necessariamente deliberar sobre aspectos variáveis, cuja escolha permitirá sempre especular sobre outras opções preteridas e não acionadas. Discernir bem talvez seja, pelas palavras de Aristóteles, possuir e levar às últimas consequências intuições e pressentimentos de vida” (BOTO, 2002, p.53).

No livro VI da *Ética a Nicômaco*, o filósofo define o discernimento como a “reta discriminação do eqüitativo” (p.350), justificando o fato da indicação de que o homem eqüitativo é, acima de tudo, um homem de discernimento que

discrimina corretamente o que é eqüitativo e realiza um julgamento com verdade.

Aponta, ainda, que o discernimento relaciona-se com as ações e as coisas sobre as quais é possível deliberar. Por isso, afirma que deliberar bem é uma das funções das pessoas de discernimento e que tais pessoas, sendo boas de um modo geral, são capazes de visar o que há de melhor para as criaturas humanas nas coisas passíveis de serem atingidas por meio da ação. Outras características do discernimento são: não considerar somente o conhecimento das coisas universais (adquiridas através do estudo) mas também das particulares (relacionadas com a prática); relacionar-se com a ação, de onde decorre, segundo Aristóteles, a necessidade das pessoas possuírem as duas formas de conhecimento. O filósofo considera necessário, no entanto, que se tenha mais conhecimento dos fatos particulares do que dos universais.

Destas considerações transcorre o parecer do filósofo sobre a dificuldade que os jovens possuem em relação à prática do discernimento. O motivo estaria relacionado ao fato de que essa espécie de sabedoria diz respeito aos conhecimentos universais tanto quanto aos particulares, porém estes se tornam conhecidos somente com a experiência, que só pode ser adquirida com o tempo. Podemos encontrar jovens matemáticos brilhantes, mas para o caso da política, por exemplo, seria muito difícil serem encontrados notáveis jovens com carreira, isto porque os objetos da matemática existem por abstração, já os da política, uma ciência prática, exigem experiência.

Ao falar sobre a justiça, no livro V, Aristóteles a identifica como a disposição de caráter que torna as pessoas propensas a desejar e a fazer o que é justo e a agir justamente, sendo justo o homem respeitador das leis e de caráter íntegro. Similarmente, por injustiça, aponta a disposição que leva as pessoas a agir injustamente e desejar o que é injusto, classificando o homem injusto como aquele sem lei e desonesto.

Tendo feito tais considerações, acrescenta que as leis possuem como objetivo o bem comum e desta maneira devem ser constituídas por atos justos, sendo estes os que tendem a produzir e preservar a felicidade e os elementos que a compõem, para a sociedade política. CHAUÍ (1994) aponta que o vínculo entre a ética e a política é constituído não só pela subordinação dos bens individuais ao bem comum, mas também pela identidade daquele que modera ou legisla, oferecendo a medida e a regra correta. É bom recordar que para o filósofo o agir bem é responsável pela aquisição da felicidade e neste ponto, mais uma vez, ele demonstra sua preocupação com um governo melhor, que deve ter como meta a felicidade do povo.

Identifica, desta maneira, a justiça como uma virtude completa ou inteira em relação ao próximo pois, segundo ele, o homem que a possui pode exercer sua virtude não só sobre si mesmo, mas também sobre o seu próximo. Acrescenta que somente a justiça, entre as outras virtudes, é o “bem de um outro” (CHAUÍ, 1994, p.322), visto que se relaciona com o nosso próximo, fazendo o que é vantajoso a um outro, independente do lugar que ele ocupe.

Em seguida, Aristóteles trata da equidade e da sua relação com a justiça. Considerando a generalidade das leis, assegura que, para alguns

casos em particular, existe a possibilidade de serem cometidas desigualdades e injustiças, pois ocorrem situações nas quais a lei se expressa universalmente e surge um caso que não é abrangido pela declaração universal. Para dar conta disto, de acordo com BOTO (2002), haveria para o filósofo uma faculdade capaz de, por si própria, corrigir tais desvios, “constituindo-se como ato fundamental de atualização da justiça” (p.54): a equidade.

De acordo com um dicionário da língua portuguesa (FERREIRA, 1977), entende-se a equidade como a disposição individual em reconhecer igualmente o direito de cada um.

Aristóteles considera a pessoa eqüitativa, mais do que todas as outras, como um juiz compreensivo, que considera os fatos e realiza um julgamento acertado, baseado na percepção do que é eqüitativo sendo que, julgar acertadamente é julgar segundo a verdade.

BOTO (2002) completa sua análise sobre o assunto, indicando que pela equidade na ação particular pode-se chegar ao gesto da equidade no seu sentido universal. Assim, mais uma vez, a tônica do pensamento de Aristóteles demarca a virtude como um hábito que só se consolida na ação. Por se tratar de um assunto variável, não seria tema que se ensina enquanto saber teórico, mas sim, algo a ser exercitado especialmente pelos jovens.

Passemos agora à análise de um último aspecto, que nos parece essencial no contexto do pensamento ético de Aristóteles, tratado por ele nos livros XIII e XV da *Ética a Nicômaco*: a amizade.

Considerada pelo filósofo como uma virtude ou implicação de virtude, a amizade é apontada como “sumamente necessária à vida” (ARISTÓTELES,

1973, p.379) pois, sem amigos, ninguém escolheria viver, ainda que possuísse muitos bens.

CHAUÍ (1994) considera curiosa essa definição de Aristóteles, já que ele não afirma ao certo se ela é uma virtude ou algo que pressupõe a existência de virtudes, sendo, deste modo, uma consequência da vida virtuosa. A autora reconhece, porém, a afirmação do filósofo de que a amizade é indispensável à vida, e conclui que é condição e não consequência da vida virtuosa, acrescentando que, na verdade, não existe ambigüidade na definição, pelo fato de que “a amizade é uma virtude, é condição da vida virtuosa e consequência da vida virtuosa” (p.322).

Na concepção da autora, a amizade é benevolência mútua, que deve ser conhecida e reconhecida pelas partes, numa relação em que cada um dos indivíduos deseja o bem do outro, tendo como condição e finalidade a virtude, jamais a utilidade ou a obrigação.

Aristóteles escreve que os ricos e os homens que exercem mais autoridade e poder são os que mais precisam de amigos, pois o motivo de possuir tanta prosperidade só se justificaria em virtude do bem que se pode fazer através dela, principalmente aos amigos. Já aos homens que vivem em condições menos favoráveis, a estes os amigos seriam seu único refúgio. A amizade também seria meio de ajuda aos jovens a afastar-se do erro, e aos idosos, atenção às suas necessidades. Aos que estão no vigor da idade, seria estímulo à prática de boas ações, pois na companhia de amigos, os homens seriam mais capazes tanto de agir, quanto de pensar.

Acrescenta que a amizade possui a função de unir Estados, pois os legisladores têm maior amor à amizade do que à justiça, pelo fato de visarem a unanimidade que tem pontos de semelhança com a amizade e por isso, repelem o faccionismo como se fosse seu maior inimigo, argumenta ainda:

“E quando os homens são amigos não necessitam de justiça, ao passo que os justos necessitam também da amizade; e considera-se que a mais genuína forma de justiça é uma espécie de amizade. Não é ela, contudo, apenas necessária, mas também nobre, porquanto louvamos os que amam os seus amigos e considera-se uma bela coisa ter muitos deles. E pensamos, por outro lado, que as mesmas pessoas são homens bons e amigos” (ARISTÓTELES, 1973, p.379).

O filósofo destaca dois tipos de amizade semelhantes em seus objetivos, uma que seria baseada na utilidade, ou no interesse, outra baseada no prazer, na qual as pessoas não se relacionam por amor, mas em virtude de algum bem que recebem ou de alguma vantagem que a relação possa trazer. Aponta que tais amizades são apenas acidentais, pois a pessoa amada não é amada por ser o indivíduo que é, mas porque proporciona algum bem ou prazer. Por isso, estas amizades se dissolvem facilmente se as partes não permanecem iguais em si mesmas. O fato de uma delas deixar de ser agradável ou útil, faz com que a outra deixe de amá-la.

Nas palavras de Aristóteles:

“A amizade perfeita é a dos homens que são bons e afins na virtude, pois esses desejam igualmente bem um ao outro enquanto bons, e são bons em si mesmos. Ora, os que desejam bem aos seus amigos por eles mesmos são os mais verdadeiramente amigos, porque o fazem em razão da sua própria natureza e não acidentalmente. Por isso sua amizade dura enquanto são bons e a bondade é uma coisa muito durável” (p.381).

O filósofo considera como amizade perfeita aquela que ocorre entre as pessoas que possuem virtudes semelhantes, pois elas desejam-se bem reciprocamente e fazem isto em razão da sua própria natureza. Tal amizade é

considerada por ele como permanente, na qual cada um recebe do outro o respeito que é dado por ele, tem em vista o bem e o prazer, já que os indivíduos encontram um no outro todas as qualidades que os amigos devem possuir.

CHAUÍ (1994) acrescenta que, segundo Aristóteles, os maus não sentem o menor prazer na companhia uns dos outros e não se unem para fazer o bem reciprocamente, a não ser que essa relação lhes traga alguma vantagem. A autora considera que a amizade pressupõe que cada amigo deseje a mesma coisa com toda a sua alma, como fazer o bem de maneira desinteressada ao amigo, compartilhar as mesmas idéias, opiniões e gostos, compartilhar alegrias e tristezas, enfim, desejar ao outro o que deseja para si mesmo.

Na interpretação de BOTO (2002), a amizade é classificada como disposição de caráter, o que justificaria a racionalidade das pessoas na escolha de seus amigos, supondo convívio, semelhança, tempo e intimidade, em outros termos “um pacto de reciprocidade, de afeição e de generosidade no sentimento; como se, acompanhadas por amigos, as pessoas se revelassem mais capazes de melhor agir” (p.56). De acordo com esta autora, o conceito aristotélico de amizade é aristocrático pois a perfeita amizade não é aquela em que se procura o auxílio ou a assistência do amigo, pelo contrário, a tal amizade deve ocorrer entre os iguais, desinteressadamente.

Neste contexto encontramos a relação entre amizade e justiça, feita pelo filósofo. Para CAMPS (apud BOTO, 2002), essa amizade grega vem para suprir uma necessidade que a justiça não consegue satisfazer por não poder

fazê-lo. Por mais que esta defenda um indivíduo contra a arbitrariedade de outro, o faz sempre com a imparcialidade que a norma ou a lei acarretam. Já a amizade, por outro lado, conduz a atitudes de solidariedade com os semelhantes e a oportunidade de fazer o bem e não ser indiferente aos problemas alheios.

“(...) a amizade e a justiça parecem dizer respeito aos mesmos objetos e manifestar-se entre as mesmas pessoas. Com efeito, em toda comunidade pensa-se que existe alguma forma de justiça, e igualmente de amizade; pelo menos, os homens dirigem-se como amigos aos seus companheiros de viagem ou camaradas de armas, e da mesma forma aos que se lhes associam em qualquer outra espécie de comunidade. E até aonde vai a sua associação vai a sua amizade, como também a justiça que entre eles existe. E o provérbio segundo o qual ‘os amigos têm tudo em comum’ é a expressão da verdade, pois a amizade depende da comunhão de bens” (ARISTÓTELES, 1973, p.388).

No parecer de BOTO (2002), que realiza uma análise da obra de Aristóteles sobre a ética, voltada para a educação, a existência de “uma disposição amistosa para fomentar a concórdia” parece ser um elemento fundamental para as relações profissionais da prática educativa, visando a construção coletiva de uma ética da amizade entre os profissionais docentes. Segundo a autora, ao fazer a distinção entre os tipos de amizade, Aristóteles aponta uma maneira de se relacionar com os outros, que está ligada a um suposto interesse comum. Aparentemente poderia tratar-se de um modelo menor de amizade, baseado na perspectiva de ser tão somente útil a todas as partes. Contudo, tal referência pode ser considerada como a base da concórdia entre as pessoas, totalmente necessária à ação coletiva, especialmente na vida profissional.

A autora faz o reconhecimento de que este não seria o tipo mais perfeito de amizade, mas considera que poderia possibilitar um convívio amável entre

as pessoas, um tipo de disposição amistosa para com o outro, mesmo que este não seja alguém que por seus atributos naturais tenha tido afinidades como nosso amigo. Nas palavras da autora: “Assumir a amizade como uma forma de concórdia para a associação dos homens supõe creditar em uma dada proporcionalidade do sentimento, tendo em vista a obtenção do bem comum que, no caso, seria uma vantagem para todos os envolvidos” (BOTO, 2002, p.57). E conclui que a ética em Aristóteles não seria uma disposição de coração e sim a revelação da potência em ato, a disposição para agir em direção ao bem comum, à felicidade pública.

CHAUÍ (1994) apresenta também algumas considerações muito interessantes ao final de sua análise sobre a obra *Ética a Nicômaco*: afirma que a amizade só existe entre os justos e os prudentes sendo, desta maneira, condição e consequência da vida justa, que é a vida na comunidade política, concluindo que Aristóteles possui ainda um outro motivo para fazer da amizade a mais alta das virtudes morais. Considerando que a ética nos ensina a autonomia e que o homem sábio é aquele que não depende das coisas dos outros para agir já que encontra dentro de si os meios da ação, a autora considera que o ideal da autonomia é o ideal da *autarcia*, isto é, da independência e auto-suficiência.

De acordo com Aristóteles, somente o “Primeiro Motor Imóvel” é autárquico, somente Deus é plena e totalmente auto-suficiente e independente. Sendo assim, é impossível ao homem atingir tal plenitude, mas ele pode desejá-la e imitá-la. Eis que a amizade seria a forma utilizada pelos homens para imitar essa autonomia divina, pois os amigos formam uma unidade mais

completa e mais perfeita que os indivíduos isolados, e, através da ajuda recíproca e desinteressada, fazem com que cada um seja mais autônomo e independente do que se estivesse só. “A amizade é, pois, a maneira como a ação humana imita a autarcia divina e faz a *polis* imitar a autarcia do *Kósmos*” (CHAUÍ, 1994, p.323).

Concluo que este filósofo define como ninguém a ética, caracterizando todos os seus pormenores, de modo explícito e detalhado. A partir da análise decorrida, considero que as atitudes éticas só podem ser adquiridas com o hábito, sendo que a pessoa virtuosa está sempre disposta a preferir o bem e a realizá-lo. É uma prática constante a ser aprimorada através da convivência com as pessoas, na qual as ações são orientadas pela busca ao justo-meio como alternativa para bem estabelecer a justiça.

2.3 Conteúdos da ética nos PCNs

Partindo da conceituação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) apresentaremos os princípios básicos da convivência democrática destacados no documento, nos quais o embasamento da prática pedagógica é proposto, especificamente no que diz respeito ao tema transversal ética, sendo eles: o respeito mútuo, a justiça, a solidariedade e o diálogo.

Estes blocos de conteúdos têm o objetivo de abordar aquilo que os alunos precisam aprender para ter uma atuação autônoma e crítica no contexto de uma sociedade democrática. Considerando que as experiências

escolares abrangem a aprendizagem das diversas áreas de conhecimento e o convívio escolar, de acordo com os PCNs (BRASIL, 1998) os critérios utilizados na escolha dos conteúdos foram sua relevância e a possibilidade de serem trabalhados de forma articulada com outros temas.

2.3.1 Respeito mútuo

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998) o respeito implica na valorização de cada indivíduo em sua singularidade e nas características que o constituem. O documento indica dois tipos de respeito: o que provém da submissão e do medo (*respeito unilateral*) e o respeito ideal, da igualdade e da reciprocidade (*respeito mútuo*).

A sociedade de modo geral, contribui para a constituição do primeiro tipo de respeito, é muito comum encontrar pessoas que exigem para si um respeito unilateral, simplesmente porque são mais fortes ou têm mais poder.

Entretanto, uma sociedade com bases democráticas exige que se respeite a dignidade do ser humano. A afirmação do respeito mútuo fundamenta-se no princípio de que todos os indivíduos merecem ser respeitados independentemente de sua origem social, etnia, religião, sexo, manifestações sócio-culturais, opinião etc. O respeito consegue seu significado mais amplo quando se realiza desta maneira: o dever de respeitar o outro implica no direito e na exigência de se receber respeito.

Para PEREIRA-AUGUSTO (2001) a reciprocidade é condição essencial para o convívio democrático. Quando uma pessoa exige respeito pela posição

que ocupa sem a reciprocidade de respeitar o outro, além de não respeitá-lo, trata-o injustamente, impossibilitando o diálogo e a solidariedade. “É dever de todos respeitar a diferença, e é direito de cada um ser respeitado em sua singularidade” (p. 57).

A convivência com respeito no ambiente escolar é a melhor experiência que pode ser oferecida ao aluno pois, desta maneira, além de vivenciar ele pode refletir sobre o respeito nas diferentes áreas de conhecimento, aprendendo a respeitar e a exigir respeito.

O PCNs sugerem alguns objetivos a serem desenvolvidos na escola:

- Respeito a todo ser humano, independentemente de raça, sexo, cultura, religião;
- Respeito às manifestações étnicas, culturais e religiosas;
- Respeito mútuo como condição para o convívio social democrático;
- Repúdio às formas de humilhação, violência e preconceito;
- Compreensão, zelo e valorização do lugar público como patrimônio de todos.

A escola possibilita o convívio com pessoas diferentes, para a maioria das crianças é o primeiro núcleo social no qual se inserem, com diferentes etnias, religiões e opiniões.

Para que os alunos sejam capazes de exercer o respeito mútuo, é imprescindível que professores e administração também o façam, o que exige coerência entre o discurso e a prática cotidiana.

O relacionamento respeitoso do professor em relação aos alunos é essencial para a concretização da formação moral dos mesmos.

“Não há dúvidas que as atitudes respeitadas devem partir do professor, pois serão vistas como modelos (...) A virtude dos modelos não está na possibilidade de cópia por parte dos alunos, mas sim na concretização dos discursos que ouvem em condutas adultas. Porém é erro, acreditar que apenas bons modelos são suficientes para educar moralmente. Outro fator importante é o próprio relacionamento entre os alunos” (BRASIL, 1997, p. 123).

Assim como no contexto escolar de forma geral, nas aulas de Educação Física há meninos e meninas, alunos com características diferentes, alguns com limitações no desempenho, outros habilidosos para determinadas atividades, alunos portadores de necessidades especiais, outros tímidos e resistentes à aproximação etc. Todos os alunos estão, como na sala de aula, usufruindo o mesmo direito à educação e à participação.

De acordo com PEREIRA-AUGUSTO (2001) o tema ética alerta para que se observe no ambiente escolar as várias formas de discriminação, que por vezes acabam se neutralizando nas relações. Por isso, é necessário que os alunos sejam estimulados a identificar e reconhecer os limites e possibilidades pessoais e dos colegas por meio do auxílio do professor.

Nas situações de preconceito como aquelas em que se estigmatizam indivíduos com apelidos pejorativos, por exemplo, os alunos cuja aparência não corresponde a um “modelo” criado e ocasionalmente valorizado, todos devem ter consciência para identificar e repudiar as situações de desrespeito, assim como de humilhação e vergonha.

Na interação com os adversários em um jogo ou modalidade esportiva, o respeito mútuo pode ser exercido na busca pela participação na atividade de forma leal e não-violenta. A colaboração, a cooperação, o respeito às regras do jogo, dos limites de determinadas brincadeiras, são todas questões que

podem ser desenvolvidas pelos professores nas aulas de Educação Física buscando desenvolver o princípio do respeito mútuo.

Em relação aos meios de comunicação, o professor pode incentivar debates e discussões, especialmente em relação aos jogos de futebol transmitidos pela televisão, nos quais se assistem atitudes incompatíveis com o respeito mútuo, como faltas violentas e desleais, tentativas de se enganar o juiz, lances ilegais, gols cometidos de maneiras irregulares etc.

Atitudes como estas, muitas vezes, são glorificadas. Um jogador que marcou um gol com a mão salvando seu time da derrota é valorizado por sua esperteza em vez de ser criticado por sua atitude “anti-esportiva”. Exemplos como estes somados à importância que o futebol representa na sociedade brasileira, conduzem a necessidade de se refletir sobre todos os valores e atitudes nele presente.

2.3.2 Justiça

Baseado na busca da igualdade de direitos e oportunidades, o princípio da justiça pressupõe a consideração das condições concretas das situações e dos sujeitos envolvidos para o julgamento do que é justo ou injusto.

A dimensão legal da justiça, que deve ser contemplada por todos os cidadãos, visa a garantir que todos tenham os mesmos direitos e deveres dentro da sociedade democrática. No entanto, muitas pessoas, por não conhecerem certas leis, acabam sendo alvo de injustiças e por isso não encontram condições para serem respeitadas em seus direitos.

Em decorrência disto, a dimensão ética da justiça torna-se imprescindível, pois pode conduzir a uma análise das leis baseando-se nos critérios de igualdade e equidade.

O critério da igualdade indica que todas as pessoas têm direitos iguais, não existe razão para que sejam tratadas de maneiras diferentes ou que alguns grupos recebam mais privilégios que outros, contudo deve-se considerar a igualdade de direitos articulada às diferenças que caracterizam os indivíduos.

Deste modo, este conceito deve ser ampliado pelo de equidade, pois, na grande maioria das vezes, as pessoas não se encontram em posição de igualdade. Existem as diferenças físicas, de condições sociais, econômicas etc. Seria injusto não considerar essas diferenças, por exemplo, ao destinar crianças e adultos aos mesmos trabalhos, assim como, dar igual recompensa ou castigo a todas as ações, punir um crime de infração e um de assassinato da mesma maneira ou atribuir a mesma nota a todos os alunos. “Fazer justiça é considerar a diversidade, pois o critério da equidade restabelece a igualdade respeitando as diferenças” (BRASIL, 1998, p. 100).

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998) aprender a noção de justiça é necessário para a formação dos cidadãos por duas razões. Em primeiro lugar, para o convívio social, no qual as pessoas possuidoras de algum poder pensem na responsabilidade de suas decisões, já que estas afetam a vida de outras pessoas (pais, professores, administradores, políticos). Em segundo lugar, para a vida política, para que se possa avaliar segundo critérios de

justiça, a distribuição de renda, a igualdade de oportunidades, o poder político, o respeito à legislação do país etc.

No contexto escolar, atuar com justiça nas diferentes situações que se apresentam é um desafio muito grande, pois não existe um modelo que indique como ser justo, muito menos métodos que garantam esse aprendizado, já que as situações reais são sempre complexas.

Tratando-se de um princípio, a legitimação da justiça envolve a construção conceitual, o aprendizado de procedimentos e o desenvolvimento de atitudes. Por isso, o documento propõe que a escola seja uma “sociedade justa”, na qual as relações e sua própria organização estejam orientadas de acordo com parâmetros de justiça.

A escola pode desenvolver um papel fundamental para que os alunos adquiram a capacidade de se pautarem pelo princípio da justiça de modo autônomo, e, para que isso aconteça, os PCNs (BRASIL, 1997) indicam que em primeiro lugar é necessário que os alunos conheçam claramente as normas de conduta estabelecidas, que elas estejam relacionadas à aprendizagem, devendo ser expostas e explicadas. Os deveres devem ser compreensíveis: normas ambíguas impedem as pessoas de saber o que exatamente se espera delas e o que se cobra. Os direitos devem ser esclarecidos para que os alunos saibam quando estão sendo injustiçados.

Em segundo lugar, é necessário que os alunos percebam a avaliação como um instrumento justo que revele sua aprendizagem e esteja claro quanto aos seus critérios.

Em terceiro lugar, as sanções devem punir somente os culpados (por exemplo, não optar por aplicar castigo a uma classe toda por não conhecer o responsável pelo delito), ser aplicadas de maneira justa, por reciprocidade, ou seja, proporcionais à falta cometida. Como punir um aluno que pichou uma parede? Encaminhando-o para a direção da escola ou fazendo-o limpar o que fez? A segunda opção é melhor, pois leva o aluno a tomar consciência das dimensões e conseqüências dos seus atos, restabelecendo o equilíbrio.

E finalizando, é necessário que a escola leve em consideração a sensibilidade moral das crianças, que identificam desde cedo situações de injustiça. É de direito que todos tenham o mesmo tratamento, já que o privilégio de alguns constitui injustiça e é percebido pelos outros. O tratamento desigual faz com que alguns alunos sintam-se excluídos do processo educativo levando-os ao abandono da busca pela aprendizagem e até mesmo a atos violentos.

“Em resumo, não privilegiar alunos, não desprezar suas competências e esforços, não considerá-los a priori desonestos e fingidos são atitudes necessárias ao desenvolvimento e legitimação do valor justiça” (BRASIL, 1997, p. 129).

Nas aulas de Educação Física os professores também devem estar atentos a todas estas questões, às normas para o bom andamento das aulas e a preservação da segurança dos alunos devem ser expostas e esclarecidas de modo que todos entendam a necessidade de se respeitá-las. Por exemplo, dirigir-se à quadra em silêncio e sem correria evita atrapalhar as outras classes e o contato brusco com outros alunos, o que pode ferir a integridade física de alguém.

Aplicar castigos físicos também é algo que deve ser totalmente evitado, pois pode humilhar os alunos, enquanto as sanções coletivas podem causar sentimento de revolta e injustiça nos que não têm culpa e estão sendo punidos.

É imprescindível ainda que os professores tenham conhecimento do regimento escolar e das leis que permeiam o campo educacional, para que nenhum tipo de infração seja cometida no ambiente de trabalho, como atitudes de preconceito, humilhação, exclusão, discriminação, etc.

O professor deve estar muito atento também para a questão da inclusão dos alunos nas aulas, pois independentemente de suas habilidades, todos têm o mesmo direito de usufruir das atividades propostas. Da mesma maneira, é preciso evitar qualquer tipo de concessão de privilégios, a injustiça desta natureza é sentida tanto pelos excluídos, quanto pelo aluno eleito. Os excluídos percebem muito bem a arbitrariedade cometida contra eles e o eleito acaba sofrendo o desprezo de seus colegas. Todos os alunos merecem o mesmo tratamento.

Durante o desenvolvimento das aulas, outras situações como o confronto com o resultado de um jogo e a presença do árbitro, permitem a vivência e o desenvolvimento da capacidade do julgamento de justiça. O respeito às regras torna-se necessário para que o jogo seja “limpo”, qualquer infração resulta em um ato de injustiça contra a equipe adversária e o contrato estabelecido por meio das regras.

Estes são apenas alguns exemplos de situações para as quais os professores devem estar atentos e que podem ser utilizadas nas aulas de

Educação Física para o desenvolvimento do princípio da justiça que, além de fundamental no contexto escolar e das diversas áreas de conhecimento, também o é para a vida em sociedade.

2.3.3 Solidariedade

O conceito de solidariedade está diretamente relacionado ao de respeito mútuo pois, de acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), o primeiro é uma ampliação do segundo. A solidariedade é a expressão concreta do respeito que os indivíduos tem entre si, demonstrando sentimentos de interdependência e pertinência, através dos quais a pessoa ou comunidade se sente unida e adquire como dever compartilhar interesses e ideais, considerando a repercussão de seus atos na vida coletiva.

PEREIRA-AUGUSTO (2001) indica que o termo solidariedade é problematizado pelos PCNs também em seu sentido anti-ético, ou seja, em relação ao ato de solidarizar-se com causas não nobres, pela ação desinteressada e egoísta, como por exemplo, no caso dos membros de uma quadrilha, que praticam a solidariedade ajudando-se e protegendo-se mutuamente. Em casos como este, o ato solidário só ocorre em próprio benefício, pois, quando a quadrilha corre algum risco, cada membro também é afetado e, por conseguinte, a ajuda ao outro garante a salvação própria.

O documento indica ainda a necessidade de se considerar as diversas formas de ser solidário, como ajudar pessoas necessitadas engajando-se em campanhas de socorro por exemplo, em prol de vítimas de terremotos ou

enchentes. Outra forma que merece destaque por estar diretamente relacionada ao exercício da cidadania é a participação no espaço público e na vida política. “Solidarizar-se com as causas sociais é o que se espera de um regime democrático e de cidadãos conscientes” (PEREIRA-AUGUSTO, 2001, p. 63).

Na escola o desenvolvimento do princípio da solidariedade deve passar pela prática e reflexão, por meio das quais os alunos sejam levados a pensar e a praticar sobre ela, juntamente com os outros valores. “Só conhecendo, vivenciando situações e refletindo sobre elas o aluno pode construir uma postura solidária” (BRASIL, 1998, p. 105).

A organização e a participação em ações comunitárias, o aprendizado de primeiros socorros, a formação de uma biblioteca comunitária, o engajamento em campanhas de saúde, contra as drogas, a preservação do meio ambiente, são exemplos de atividades que podem ser estimuladas pela escola para que os alunos se envolvam na resolução de problemas reais.

De acordo com PEREIRA-AUGUSTO (2001) o documento sugere alguns conteúdos a serem trabalhados na escola:

- A identificação de situações nas quais a solidariedade se faça necessária;
- A necessidade da atuação solidária em situações cotidianas (ajudar um amigo doente) e especiais (calamidades, acidentes);
- A inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais;
- A resolução de problemas na escola e na comunidade com ajuda mútua;
- A tomada de providências corretas no caso de uma ajuda específica (primeiros socorros);

- A sensibilização e disposição em ajudar as pessoas, quando possível e desejável.

Nas aulas de Educação Física, muitas situações podem proporcionar o desenvolvimento da atitude solidária nos alunos. Por exemplo, em relação aos alunos portadores de necessidades especiais é preciso que se crie um ambiente de acolhida, no qual estes alunos possam participar das atividades da melhor maneira possível, sem sofrer qualquer tipo de discriminação.

Essa participação é tão importante para o aluno especial quanto para os demais que têm a oportunidade de aprender a lidar com uma situação diversa, respeitando as limitações do outro e contribuindo para que cada vez mais elas sejam minimizadas.

As aulas de Educação Física são um espaço no qual os alunos convivem com ritmos de aprendizagem diferenciados, alguns são mais habilidosos para determinadas tarefas e podem auxiliar os alunos que têm maiores dificuldades. Existe também a questão do gênero nas turmas mistas, nas quais meninos e meninas devem conviver e aprender a respeitar as diferenças entre os colegas.

As atividades em grupo, principalmente os jogos, em que é fundamental o trabalho em equipe, podem estimular a partilha e a cooperação, fazendo com que a solidariedade possa ser exercida e valorizada. Como isso não ocorre naturalmente, torna-se muito importante a intervenção pedagógica do professor.

Aulas nas quais algumas noções de primeiros socorros sejam ensinadas também podem preparar os alunos para lidar com questões deste

tipo quando necessário, assim como a elaboração de uma lista com os principais números de telefones que podem ser consultados em situações de emergência.

Incentivar os alunos a fazer um levantamento através de pesquisas sobre os locais públicos da cidade que oferecem a possibilidade da prática gratuita de atividades físicas para que sejam divulgados para a comunidade, também é um exemplo de ato solidário que pode ser executado pelos alunos.

2.3.4 Diálogo

O ato da comunicação é inerente aos seres humanos e pode ser praticado em diversas dimensões, como a expressão corporal através de gestos ou olhares, uma conversa entre duas pessoas, um debate público, uma discussão científica etc.

Os PCNs (BRASIL, 1998) indicam a existência de concepções diferentes a respeito do que pode ser o diálogo no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Quando encarado apenas como um momento no qual o professor pode verificar o conhecimento do aluno sobre o conteúdo transmitido, o diálogo fica reduzido apenas à intenção de avaliar a aprendizagem dos mesmos. Por outro lado, o diálogo pode ser pensado como instrumento informal utilizado para conversas sobre assuntos variados, que não estão vinculados ao conteúdo da área de conhecimento.

Nas duas situações de diálogo existem preocupações que não precisam ser descartadas, porém, o ideal seria a utilização do mesmo com a finalidade

de integrar as experiências de vida dos alunos ao conteúdo sistematizado, como uma prática cotidiana da sala de aula, o que certamente tornará a aprendizagem mais significativa.

Pela própria necessidade que o homem possui de se comunicar, um dos objetivos mais importantes da educação é, sem dúvidas, fazer com que os alunos consigam participar do universo da comunicação criado pelos homens, para que, utilizando os instrumentos de que ela dispõe, consiga elaborar e emitir suas próprias mensagens.

A relação professor-aluno tem uma importância fundamental neste processo, a fala do professor deve ser sempre muito clara e objetiva, evitando-se ambigüidades. Da mesma forma, deve exigir dos alunos clareza, evitando a ocorrência de expressões vagas que permitam interpretações variadas. “O diálogo é uma arte que deve ser ensinada e cultivada” (BRASIL, 1997, p. 130).

Neste sentido, ele será um instrumento fundamental na escola para que o aluno participe do processo de ensino-aprendizagem interagindo com o professor e os colegas. Deve ser utilizado ainda sempre que necessário para o esclarecimento e superação de conflitos.

Segundo PEREIRA-AUGUSTO (2001) os conteúdos a serem desenvolvidos na escola, referentes ao princípio do diálogo, de acordo com os PCNs são:

- O uso e a valorização do diálogo nas relações sociais;
- Disponibilidade para ouvir o outro e o esforço para a compreensão precisa da sua fala;

- A formulação de perguntas e a expressão clara de idéias;
- O reconhecimento da necessidade de rever pontos de vista, quando necessário;
- A participação através do diálogo na tomada de decisões coletivas.

O diálogo é um dos instrumentos fundamentais para o desenvolvimento de convivência ética e democrática. Além de promover o desenvolvimento cognitivo, ele expressa sentimentos e opiniões.

A participação de toda a comunidade escolar deve ser valorizada na elaboração e efetivação de projetos, na discussão e implementação das normas e regras escolares, e em todas as atividades cujo desenvolvimento envolva a aprendizagem dos alunos. Neste processo, as opiniões devem ser respeitadas, as decisões baseadas em critérios de justiça, nas quais a solidariedade e o bem comum sejam priorizados.

Nas aulas de Educação Física o diálogo é instrumento fundamental para o desenvolvimento dos conteúdos e atividades, nas quais as possibilidades de construções coletivas devem ser valorizadas.

Nos trabalhos em grupo, a cooperação obtida propicia o estabelecimento e cumprimento de contratos, e é onde os alunos aprendem a honrar a palavra empenhada e constituem relações de reciprocidade. “Só há possibilidade de trabalho em grupo se cada um levar em conta o ponto de vista do outro e coordená-lo com seu próprio” (BRASIL, 1998, p.111).

O professor pode estimular os alunos na construção de jogos e brincadeiras, nos quais as regras sejam estabelecidas por meio democrático através do diálogo. Assim, o descumprimento do que foi combinado estabelece

uma relação de responsabilidade dos participantes pela consequência de suas atitudes relativas à própria atividade.

As situações de conflito geradas durante as aulas de Educação Física podem proporcionar situações de diálogo, nos quais as soluções mais justas possam ser encontradas com base no respeito mútuo entre as partes envolvidas. Desta maneira, evita-se que a lei do mais forte seja imposta e que os direitos de cada um sejam respeitados por todos.

Gostaria de destacar que este tópico da revisão bibliográfica que trata dos componentes da ética segundo os PCNs (1997) foi o mais utilizado nas reuniões com os professores devido à sua clareza e aplicação, pois faz uma relação direta dos conteúdos da ética com a Educação e a Educação Física escolar.

2.4 Ética e educação: alguns estudos

Através da realização de um levantamento bibliográfico sobre trabalhos relacionados ao tema ética verificou-se na área da educação algumas dissertações e teses que serão tratadas a seguir.

A tese de SILVA (2001), intitulada “Ensino da ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais: análise da lista que provê seu conteúdo proposicional pela teoria dos atos da fala”, trata da indicação e análise dos problemas que afetam a realização dos objetivos expressos no volume sobre ética dos PCNs, a partir da teoria dos atos da fala do filósofo americano John Searle, quando se tem em vista a lista que provê seu conteúdo proposicional.

Após uma análise detalhada, o autor revela que as proposições que dão início ao conteúdo proposicional dos PCNs constituem uma lista em que algumas delas pressupõem a ética discursiva e outras não. Além disso, tais proposições podem ser analisadas por meio de uma teoria da fala, pois cada proposição, quando enunciada por professores em sala de aula, no instante em que é anunciada, realiza a ação anunciada e compromete o emissor com a ação esperada, por conta da força ilocucionária do enunciado. Em outras palavras, o autor quer dizer que há proposições nos PCNs que ora pressupõem a ética discursiva, ora não, e isso faz com que o professor, ao utilizar tais pressupostos, acabe caindo em contradição. Assim, o autor conclui que estas proposições devem ser corrigidas no documento, em proveito da ética discursiva.

Já a tese de MENIN (2001) intitulada “A escola da ética: educação, produção de subjetividade e cidadania” apresenta uma preocupação relacionada com a questão da possibilidade de uma educação comprometida com o crescimento e subjetividade, cidadania e ética. Consiste em uma análise teórica sobre a abrangência de uma formação para a ética e a cidadania, associada a uma pesquisa de campo, com o propósito de verificar quais são as especificidades que colaboram, ou não, para a concretização das possibilidades relatadas na teoria.

A primeira parte do trabalho consta de uma análise dos termos ética e cidadania relacionados à educação. Posteriormente, a pesquisa de campo é realizada pelo autor em uma escola pública de periferia, considerada de boa qualidade por seus professores, funcionários, alunos e familiares. Utilizando

como referencial teórico a cartografia, ele busca descobrir em que medida a educação para a cidadania é possível e quais seus principais problemas.

De acordo com o autor, a opção por uma escola nesses moldes deve-se à hipótese de que, em um ambiente escolar com as condições mínimas de infra-estrutura cumpridas, sobraria espaço para a discussão de problemas eminentemente pedagógicos, o que efetivamente não foi concluído ao final da pesquisa. Apesar da existência de uma infra-estrutura satisfatória, os problemas pedagógicos não recebiam um tratamento apropriado.

Dentre suas conclusões o pesquisador destaca que as cartografias, que se fizeram possíveis, permitiram compreender a importância de pessoas que funcionam como “intercessores”, possibilitando a criação de múltiplos instrumentos para concretizar uma escola na qual as pessoas pudessem ser mais felizes em seu cotidiano. Apesar das pessoas que funcionavam como intercessoras conseguirem que a instituição em que trabalhavam pudesse funcionar como mediadora de novas ordens, desatrelada dos modelos autoritários, essa não foi condição suficiente para a completa transformação da escola, talvez porque os próprios professores, alunos, funcionários, vizinhos, poderiam estar colaborando fortemente para a manutenção da “normalidade”, por vezes amedrontados pelo medo do que o novo pode causar.

Contudo, o autor afirma que isso não pode minimizar os visíveis efeitos da atuação dos profissionais intercessores, que produziram uma escola limpa, esteticamente agradável, com um corpo de professores e funcionários satisfeitos com o local de trabalho, alunos igualmente satisfeitos com as

condições materiais da escola e uma vizinhança que incluía todo o patrimônio da escola em seu cotidiano de vida.

“Nesse sentido, a idéia da utopia de uma escola publica de qualidade pareceu possível, não como um modelo a ser seguido mas como verdadeiramente um não-lugar: ainda não criado por ser sua criação renovada a cada alvorecer” (MENIN, 2001, p.100)

Na dissertação de PEREIRA-AUGUSTO (2001), verificou-se a preocupação com a questão da violência presente no contexto escolar. A autora realiza um estudo sobre a ética como tema transversal, com o intuito de contrapor a idéia de violência escolar a de ética na escola.

Partindo da conceituação dos PCNs sobre o tema transversal ética, propõe o embasamento da prática pedagógica de acordo com alguns princípios básicos da convivência democrática: a justiça, a solidariedade, o respeito mútuo e o diálogo. O estudo toma como objeto as concepções de 36 alunos de 5ª séries de escolas públicas e particulares, sobre os quatro princípios citados, a partir de situações-problema inspiradas no cotidiano escolar, em que tais princípios estivessem em conflito com as relações escolares.

A autora utilizou na metodologia a “entrevista coletiva”, partindo do pressuposto de que, em uma situação grupal, os sujeitos participam com mais desenvoltura, justificando que uma situação individualizada não corresponde a um contexto concreto, podendo ocasionar constrangimentos.

Nas situações-problema expostas aos alunos, o tema justiça estava pautado na relação professor-aluno, o respeito mútuo e a solidariedade na relação aluno-aluno e o diálogo, na relação diretor-aluno.

Em suas conclusões, PEREIRA-AUGUSTO (2001) aponta que no plano das representações dos sujeitos pesquisados, as relações escolares atuais, na maioria das vezes, não se encontram pautadas em tais princípios, o que leva a constatação de que, por mais que as escolas preguem uma formação do cidadão como seu objetivo central, as práticas cotidianas parecem contradizer tal postulado. De acordo com a autora, se existe a pretensão de se efetivar a discussão sobre o comportamento moral na escola, a ética deve ultrapassar o âmbito do currículo para se tornar o cerne do convívio escolar, de tal modo que os valores democráticos façam parte das personalidades em formação e, conseqüentemente, da sociedade em que atuarão como cidadãos.

Verificou-se, portanto, que as pesquisas citadas nos apontam uma grande preocupação com a questão da ética no contexto escolar. Apesar de possuírem objetivos diferentes, elas nos oferecem pistas sobre a importância da ética no currículo, nas discussões, nas relações e especialmente nos hábitos e ações dos professores e alunos, para que se possa construir uma sociedade pautada em valores de cidadania.

É necessário que se busquem caminhos de implementação da ética para a cidadania no contexto escolar, seja através da modificação de propostas e documentos, como propõe SILVA (2001), ou quem sabe da formação de “intercessores” como os encontrados por MENIN (2001). Assim como aponta PEREIRA-AUGUSTO (2001) pode-se utilizar a ética como meio de transformação da escola em um ambiente propício ao convívio democrático.

2.5 Cidadania e educação

Reconhecendo a importância da discussão ética no âmbito da formação dos indivíduos, passamos agora a tratar da cidadania e do seu papel na sociedade. Precisar aqui a sua origem e apontar uma definição que denote seu sentido é mais uma vez entrar num campo no qual não existe um consenso absoluto, por isso, apresentaremos algumas concepções que julgamos mais pertinentes para contextualizar a questão da cidadania.

PALMA FILHO (1998) apresenta uma definição clássica de Arendt que concebe a cidadania como “o direito a ter direitos, considerado como primeiro direito humano fundamental, do qual todos os demais derivam” (Arendt apud PALMA FILHO, 1998, p.108). De acordo com o autor, esta definição inscreve a cidadania no quadro geral dos direitos fundamentais do ser humano. Embora constituída desta maneira, afirma que a cidadania precisa ser conquistada, sendo resultado de um agir conjunto, uma ação coletiva, opondo-se, portanto, à concessão e ao privilégio.

COUTINHO (1994) define cidadania como “a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as possibilidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado” (p.14).

De acordo com DE PAULA (1994) “podemos entender por cidadania a efetivação dos direitos civis, econômicos e sociais pertinentes a cada pessoa” (p.41). Para este autor, a cidadania não se verifica apenas pela possibilidade

do exercício de direitos, pressupõe atendimento aos interesses protegidos pela lei, pois, enquanto direitos fundamentais, são essenciais para o desenvolvimento do indivíduo e para a manutenção de sua dignidade. Assim, deve-se entender que a cidadania possui um caráter universal, abrangendo a todas as pessoas, o que, segundo o autor, entra em conflito com as organizações sociais nas quais as necessidades de poucos, inclusive as não essenciais, são suprimidas pelo sacrifício dos interesses fundamentais de muitos.

“Em suma, considerar cidadão aquele que pode exercer o direito de votar e ser votado é muito pouco, pois somente o é aquele que participa da divisão da riqueza da cidade, da Nação, podendo atender as suas necessidades básicas e vitais, sem as quais não vive, não se desenvolve, nem atualiza suas potencialidades” (p.42).

Já para MACHADO (1997), a noção de cidadania atualmente, ainda permanece diretamente associada à idéia de ter direitos, uma característica que o autor não considera suficiente para exprimi-la, uma vez que, em termos legais, os direitos não são mais privilégios de determinadas classes ou grupos sociais. Com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, passou a existir uma generalização dos direitos de todos os indivíduos. De acordo com o autor, é certo que violações dos Direitos Humanos tais como se apresentam no documento, existem em vários países, nos setores mais diversos. Entretanto, restringir a idéia de cidadania a ter direitos pode significar uma limitação da formação do cidadão, que ficaria restrita ao cumprimento das deliberações deste ou de outros documentos similares.

O autor aponta que isto não significaria uma tarefa pequena do ponto de vista prático, mas limitaria demasiadamente o significado político/filosófico de

tal noção. “A própria expressão ‘educar para a cidadania’ resultaria relativamente empobrecida por uma restrição como essa” (MACHADO, 1997, p.95). Ele considera ainda que, mesmo em países nos quais os direitos humanos não costumam ser violados, a necessidade da formação do cidadão permanece viva, relacionando-se com o cultivo de valores e a articulação entre projetos individuais e coletivos.

De acordo com MACHADO (1997) a capacidade de elaborar projetos pode ser identificada como a característica mais verdadeiramente humana, pois possibilita a realização da liberdade individual, dos espaços de iniciativas, de manifestação da criatividade e de invenções.

O autor propõe a associação das noções de cidadania às de projeto para que ocorra a construção de instrumentos legítimos de articulação entre projetos individuais e coletivos. Sendo assim, todas as pessoas, enquanto membros da sociedade, deveriam assumi-los, não somente para garantir individualmente uma vida melhor, mas para que os projetos coletivos possam estimular as ações individuais, articulando-as na construção de um significado maior.

Essa articulação possibilitaria aos indivíduos em suas ações cotidianas assumir responsabilidades relativas aos interesses e ao destino de toda a coletividade.

“Neste sentido, educar para a cidadania significa prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo” (MACHADO, 1997, p. 106).

O autor afirma que o conhecimento dos direitos associado à vontade de participação efetiva na sociedade encontram-se diretamente relacionados com

a necessidade de se ultrapassar o conforto de uma ética apenas da convicção (na qual a integridade pessoal fica garantida, mas não conduz o indivíduo à ações efetivas) por uma ética da responsabilidade, que permite o crescimento coletivo a partir do aumento dos riscos e encargos assumidos.

De acordo com PINSKY (2003) cidadania não pode ser considerada como uma definição estanque, pois se trata de um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço. Basta refletir, por exemplo, que é muito diferente ser cidadão no Brasil, na Alemanha ou nos Estados Unidos, não apenas pelas regras que definem quem é ou não cidadão, por direito territorial ou de sangue, mas também pelos direitos e deveres distintos que caracterizam a cidadania em cada um dos países contemporâneos.

Mesmo dentro de cada país o conceito e a prática da cidadania vêm sofrendo mudanças ao longo dos últimos séculos, tanto em relação a maior ou menor abertura do estatuto de cidadão para a população (incorporação de imigrantes a cidadania), quanto ao grau de participação política de diferentes grupos quanto aos direitos sociais e a proteção social oferecida pelos Estados aos que necessitam.

A rapidez das mudanças decorridas no processo histórico faz com que aquilo que num momento podia ser considerado como subversão perigosa da ordem, no seguinte seja algo corriqueiro e “natural”. Neste ponto, cidadania e ética se entrelaçam, pois, como já citado anteriormente, questões como o direito ao voto feminino ter sido considerado absurdo até pouco tempo atrás,

era algo comum e hoje não há um país na democracia ocidental no qual a mulher não tenha adquirido este direito.

Segundo DEMO (1995) uma das conquistas mais importantes do fim do século XX é “o reconhecimento de que a cidadania perfaz o componente mais fundamental do desenvolvimento, reservando-se para o mercado a função indispensável de meio. Este avanço está na esteira das lutas pelos direitos humanos e pela emancipação das pessoas e dos povos, bem como reflete o progresso democrático possível” (p.01).

De acordo com o autor, democracia é o sistema político no qual o acesso ao poder pretende ser regulado, administrado e organizado em prol das maiorias, sendo que o fator essencial para este processo é a cidadania, definida como “competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria e coletivamente organizada” (DEMO, 1995, p.01).

O autor aponta que para o procedimento da formação de tal competência alguns componentes são fundamentais como educação, organização política, identidade cultural, informação e comunicação, destacando-se, acima de tudo, o processo emancipatório, fundamentado na capacidade crítica que conduz à intervenção na realidade. Considera o “não-cidadão” como aquele indivíduo que, por estar coibido de tomar consciência crítica da marginalização que lhe é imposta, não chega à oportunidade de conceber uma história alternativa e de organizar-se politicamente para isso. Nas palavras do autor: “Entende justiça como destino. Faz a riqueza do outro sem dela participar” (DEMO, 1995, p.02).

Para os antigos gregos, a condição humana era marcada pela capacidade de realizar escolhas e utilizar a razão para discernir entre o bem e o mal, buscando alcançar a felicidade não apenas do indivíduo, mas também de todos aqueles que pertenciam a *polis*. A capacidade de discernimento estaria diretamente relacionada à reflexão e ao conhecimento, que podem ser considerados como pressupostos básicos para o exercício da cidadania.

De acordo com CARMO (1999) é neste sentido que o direito à cultura, à informação e ao debate público podem ser considerados como pré-requisitos para a tomada de decisões que dizem respeito ao bem-estar da coletividade, como é o caso, por exemplo, da escolha através do voto, daqueles que serão investidos de poderes para governar e legislar.

Não se pode deixar de considerar, todavia, que na antiguidade grega, o acesso ao saber estava reservado a uma parte da população dedicada ao cultivo da razão e descomprometida com o trabalho. Efetivamente, a partir da Revolução Francesa é que entra em cena a questão dos direitos do homem e do cidadão (CARMO, 1999).

Para BOTTO (1999) na Revolução Francesa os homens demandavam a necessidade de se dar sentido a uma carta de valores, por isso teriam criado a Declaração dos direitos do homem e do cidadão.

Segundo a autora, a declaração resume grande parte do ideal da modernidade, naquilo que ele tem de pior e mais egoísta, assim como naquilo que tem de melhor e mais solidário. Contudo, não se pode negar que este movimento deixou um conjunto de valores que podem ser considerados como os fundamentos da modernidade ocidental.

MARSHALL (apud PALMA FILHO, 1998), em estudo clássico realizado na Inglaterra, aponta três fases diferentes da cidadania, sendo elas a cidadania civil, política e social. De acordo com este pesquisador, os autores clássicos do liberalismo atribuíram inicialmente uma grande importância à cidadania com conteúdo individualista, caracterizando a fase dos direitos civis, centrada na liberdade individual, no direito de ir e vir, na liberdade de imprensa, de pensamento e de fé, no direito à propriedade, à justiça e o de contrair direitos e obrigações por meio de contratos estabelecidos livremente. Tais direitos eram considerados necessários para todos, mas eram essenciais, sobretudo, para que a burguesia pudesse sobrepujar a ordem feudal, aristocrática e religiosa. Tanto assim que esses direitos só foram estendidos à população a partir do século XVIII.

Já em meados do século XIX e XX, num segundo estágio, a cidadania firma-se com conteúdo político, mas só é reconhecida desta maneira na Europa, mesmo assim de modo parcial. Significou nesta fase o direito do indivíduo de participação no exercício do poder político, tanto como membro do corpo político, quanto como eleitor. Em muitos países europeus, somente no final dos anos 30 é que as mulheres adquirem os mesmos direitos dos homens de votar e serem votadas.

No terceiro estágio, MARSHALL (apud PALMA FILHO, 1998) aponta o surgimento da cidadania social, quando é incorporado um mínimo de direitos ao bem-estar social e econômico aos direitos individuais e políticos. É a cidadania que começa a surgir nos anos 30 do século passado, pela qual

gerações de trabalhadores lutaram, principalmente nos países de capitalismo desenvolvido, com alguns reflexos nos países periféricos.

De acordo com SEGATTO (1999) a história brasileira caracterizou-se por ter sido marcadamente excludente e autoritária, um processo histórico no qual a restrição aos direitos de cidadania e a limitação da democracia tem sido constantes, marcado pela ausência de mudanças efetivas e radicais nas formas de dominação política e de acumulação de capital.

Na concepção do autor, o processo histórico está marcado pela ausência de transformações revolucionárias que envolvessem o conjunto da sociedade nacional. Na verdade, deu-se o contrário: a conciliação de grupos da classe dominante assinalou, através de reformas “pelo alto”, a exclusão da maior parte da população das grandes decisões políticas.

Em todos os momentos decisivos como o rompimento do pacto colonial em 1822, a abolição da escravidão em 1888, a implantação da República em 1889, o movimento político-militar de 1930, a imposição da ditadura do “Estado Novo” em 1937, a redemocratização de 1945, o golpe de Estado de 1º de abril de 1964 etc., a classe dominante procurou reorganizar as formas de dominação política, buscando impedir que as classes populares subvertissem a ordem vigente, com o intuito de excluir sua participação no processo político. Para o autor, o Estado no Brasil, independentemente das composições políticas que assumiu nos diferentes períodos históricos (Monarquia e República, império e regência, oligarquia, ditadura etc), possui uma característica essencial comum: a imposição autoritária sobre a sociedade civil.

PALMA FILHO (1998), por sua vez, concebe a idéia de uma cidadania desigual no Brasil, na qual não haveria uma cidadania geral, mas várias cidadanias particulares, como se alguns cidadãos o fossem mais do que outros. De acordo com este autor, a tradição jurídica e constitucionalista brasileira tem, por um lado, separado a nacionalidade da cidadania e do outro, conferido um conteúdo mais político que social à cidadania, pelo menos até a Constituição de 1988 que, mesmo assim, considera o conteúdo político de modo bem restrito, isto é, como direito de votar e ser votado. “Tendo assim, portanto, uma cidadania outorgada, concedida e, desse modo, podendo ser retirada por quem outorgou ou concedeu” (p.109).

O autor realiza um rápido retrospecto dos últimos sessenta anos da história educacional brasileira, apontando uma visualização da educação voltada tanto para a preparação de recursos humanos, quanto para o treinamento, concepção que permeou as reformas educacionais conduzidas por Getúlio Vargas e Gustavo Capanema nas décadas de 30 e 40. O projeto educacional desse período reforçava no setor escolar a existência de dois modelos de cidadania, um voltado para as elites condutoras e outro para as massas a serem conduzidas. De acordo com o autor, nesse sentido, a Constituição de 1937 teria sido categoricamente explícita, restringindo o dever do Estado em relação à educação apenas ao âmbito da escolarização vocacional, ou seja, ao treinamento de mão de obra.

Com a redemocratização do país, após a queda do Estado Novo em 1945, a partir da realização de eleições gerais e a promulgação de um novo texto constitucional em 1946, a antiga concepção de organização da sociedade

vai sendo substituída, ainda que lentamente, pela visão liberal que procura restabelecer a cidadania política formal, cujo processo será interrompido com o golpe militar de 1964. Com isso, a partir dos anos 70, o regime militar restaura as funções que a educação havia desempenhado durante a ditadura Vargas, retoma-se a formação e treinamento de recursos humanos para o setor produtivo e com a reforma educacional de 1971, busca-se recuperar a hegemonia da formação técnico-profissional.

O autor indica ainda que o grau da cidadania do brasileiro fica apenas no âmbito do direito constitucional, com algumas mudanças presentes na Constituição Federal de 1988, embora tenha sido figurado nas constituições de 1934 e 1946. Efetivamente, apenas a partir do texto constitucional de 1988, é consagrada a possibilidade de se exigir do Estado o cumprimento de seu dever para com a educação fundamental obrigatória, de acordo com o artigo 208, que conferiu à educação a qualidade de direito subjetivo, a ser exigido por qualquer cidadão.

No seu parecer, mesmo correndo o risco de ser esquemático e reducionista, o autor acredita que a cidadania tutelada e assistida (terminologia utilizada por DEMO, 1995), encaram a educação como processo de preparação de recursos humanos, ou seja, de treinamento, enfatizando o aspecto reprodutor e renegando para segundo plano o caráter transformador que a educação pode desempenhar no processo de formação das crianças e adolescentes.

DEMO (apud PALMA FILHO, 1998) por sua vez, aponta como alternativa para a mudança do quadro educacional vigente, a realização de

uma grande reforma educacional, que seja capaz de produzir profundas modificações na formação inicial e continuada dos educadores, assim como nos currículos, nos materiais didáticos e, principalmente, nos processos de gestão escolar. Desse modo, o autor considera que seria possível a passagem de uma cidadania tutelada/assistida para a cidadania democrática, que ainda não temos e que depende da mobilização das diversas forças que integram a sociedade. Para tanto, acredita que seja preciso criar na sociedade uma cultura na qual a democracia torne-se cotidiana.

A instituição escolar, que tem como tarefa específica a socialização do conhecimento, encontra-se como alvo constante de discussões sobre a pertinência ou necessidade de responsabilizar-se também pela formação moral de seus membros. Remetendo-nos à história educacional brasileira, verificamos que esta questão manifestou-se de várias maneiras em diferentes épocas.

Em 1826, o primeiro projeto de ensino público apresentado à Câmara dos Deputados previa que o aluno deveria ter “conhecimentos morais, cívicos e econômicos”. Até 1940 nenhum fato marcante aconteceu em relação à inclusão da formação moral no ensino, somente em 1942 a Lei Orgânica do Ensino Secundário falava em “formação da personalidade integral do adolescente” e em acentuação e elevação da “formação espiritual, consciência patriótica e consciência humanista” do aluno. Em 1961, a lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional colocava entre suas normas a “formação moral e cívica do aluno”. Em 1971, pela Lei n. 5.692/71, instituiu-se a Educação Moral e Cívica como área da educação escolar no Brasil.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394, de 20/12/96), no título II, artigo 2º, afirma que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Enquanto instituição destinada especificamente à educação, a escola tem o dever de empenhar-se na formação moral de seus alunos, embora não seja e nem deva ser a única instituição social a participar dessa formação.

Na Educação Física, BETTI (1999) associa a Educação Física escolar e a cidadania a partir de três princípios básicos, que são: o princípio da inclusão, da alteridade e o da formação e informação plenas.

Sobre o princípio da inclusão, Betti afirma que o aluno tem direito a participar da Educação Física não como direito formal simplesmente por estar presente na escola, mas como participação plena, tendo acesso a todas as vivências que esta disciplina oferece. Neste sentido, é dever da Educação Física incluir, tanto quanto possível, todos os alunos nos conteúdos propostos, adotando estratégias adequadas para garantir essa participação.

O autor afirma que a sociedade está cada vez mais consciente da exclusão que, historicamente, vem marcando a Educação Física Escolar no Brasil. Para exemplificar este fato, descreve uma matéria de revista feminina para adolescentes que propõem às leitoras realizar uma avaliação dos professores de Educação Física e apresenta algumas características do que julga ser uma boa aula dessa disciplina, tais como: todos os alunos devem ter

os mesmo direitos, independente de características ou capacidades físicas; os alunos não devem ser selecionados para uma determinada modalidade esportiva em função de sua altura; na escola todo mundo deve participar de todas as atividades (BETTI, 1999).

Dessa maneira, o autor afirma que é necessário que os professores estejam atentos para estas questões e busquem alternativas que visem a criar oportunidades para a participação de todos. No “campeonato interclasses”, por exemplo, além das modalidades esportivas tradicionais, podem-se incluir outras atividades, como dança, pipa, bolinha de gude etc. Em um jogo, como a queimada, outro exemplo tradicional, ao invés de utilizar a forma que elimina os alunos “queimados”, pode-se optar por outras variações, nas quais os alunos possam participar mais ativamente, como no jogo com rodízio, no qual o aluno que foi “queimado” tem a possibilidade de retornar ao campo de jogo.

Em relação ao princípio da alteridade, o autor salienta que é preciso considerar o outro numa relação de totalidade, como um sujeito humano e não como um objeto, ou seja, no nosso caso, é preciso gostar do aluno, saber ouvi-lo, aprender a respeitá-lo, conhecê-lo como ser humano global. Nas palavras do autor: “Só assim superaremos a abordagem do aluno como um “isso” fisiológico, na qual todos são iguais, instaurando não o princípio da alteridade, mas, segundo Ricoeur (apud BETTI, 1999), a mesmidade, na qual o ‘outro’ é antônimo: ‘contrário’, ‘distinto’, ‘diverso’” (p.87).

Ao tratar do terceiro princípio, o autor salienta que o discurso da “formação integral” já é antigo na Educação e na Educação Física e que para atingi-lo não basta adicionar as atividades intelectuais às físicas e artísticas, é

preciso integrá-las. As abordagens mais recentes da Educação Física Escolar possuem em comum o fato de propor a integração entre as dimensões corporal, cognitiva e sócio-afetiva, buscando sua fundamentação e operacionalização no processo de ensino-aprendizagem.

O autor argumenta que, talvez assim, possamos desenvolver em nossos alunos as capacidades necessárias para a reivindicação e o exercício dos direitos que garantem o bem estar social, especialmente o “direito do lazer”, de uma maneira crítica e criativa. Segundo ele, “esta poderia ser a contribuição específica da Educação Física para a construção da cidadania crítica, democrática e participativa” (BETTI, 1999, p.88).

3. EDUCAÇÃO FÍSICA, JOGO E ÉTICA

3.1 Educação Física Escolar

Para localizar o início e a função da Educação Física escolar podemos fazer uma breve análise do processo educacional brasileiro, já que é neste contexto que ela se insere. Desde a descoberta das Américas, a colonização do Brasil foi realizada por uma multiplicidade de interesses que repercutiu nas instituições escolares. Com a colonização, os europeus realizavam seus propósitos de exploração e acumulação de riquezas através da expansão do cristianismo. Essa multiplicidade de intenções gerou a criação de duas classes sociais, a dos senhores e a dos escravos. Com o passar dos anos, a escravidão terminou, mas o país continuou dividido em classes e o sistema escolar brasileiro em dois sistemas paralelos: o público, com ensino primário, normal e profissionalizante e o privado, com ensino clássico e acadêmico.

A organização do sistema educacional passou por um longo processo, marcado por dificuldades, em grande parte feito de leis bem escritas mas que não condiziam com a realidade brasileira, geralmente por seguirem padrões

europeus e não serem voltadas às necessidades de um país em desenvolvimento.

Inserida neste contexto, a introdução e sistematização da Educação Física no sistema educacional brasileiro encontra suas raízes na Europa, no início do século XIX, a partir da consolidação do estado burguês que veio dar suporte à construção e à consolidação do capitalismo. A educação passa a ter uma importância incontestável para a dinamização do processo de produção e as atividades físicas passam a desempenhar um papel importante na formação do novo ideal de cidadão, que deveria ter condições para o engajamento na força produtiva do trabalho, vislumbrando homens fortes, sadios e aptos fisicamente (RESENDE, 1994).

Neste início da Educação Física escolar, a concepção dominante era a de caráter higienista, assumida por muitos médicos, cuja ênfase era dada à saúde e à formação de hábitos de higiene nos educandos. A intenção era a de disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de afastá-las de práticas que pudessem provocar a deterioração da saúde e da moral.

Oficialmente, a inclusão da Educação Física na escola ocorreu em 1851, com a reforma Couto Ferraz e, em 1854, a ginástica passou a ser disciplina obrigatória no ensino primário e a dança no secundário. Em 1882, Rui Barbosa defendeu a inclusão da ginástica na escola obrigatória para ambos os sexos, em outra reforma realizada. Porém, é a partir da década de 20 que vários Estados iniciaram suas reformas educacionais e incluíram de fato a Educação Física como disciplina, com o nome mais freqüente de

ginástica. Anteriormente a esta data, tais leis só eram aplicadas no Rio de Janeiro e nas escolas militares (BETTI, 1991).

Neste período a Educação Física ensinada nas escolas era baseada nos métodos ginásticos de origem européia que se firmavam em princípios biológicos, os principais foram: o sueco, o alemão e posteriormente o francês. Tais métodos procuravam melhorar a aptidão física dos indivíduos no sentido de contribuir para o desenvolvimento social, uma vez que os indivíduos estariam mais aptos a atuar na sociedade e, portanto, seriam mais úteis a ela. Vinculado a este contexto, o modelo militarista via a Educação Física como meio para formar uma juventude nacionalista e patriótica, preparada para defender seu país em combates e guerras, por isso, das escolas deveriam sair indivíduos aptos fisicamente.

As concepções que influenciaram a Educação Física escolar até este período consideravam-na como disciplina essencialmente prática, que não necessitava de uma fundamentação teórica para lhe dar suporte, por isso ela não era evidentemente distinta da instrução física militar. Porém, com o final da Segunda Guerra Mundial, entraram em cena concepções pedagógicas menos conservadoras e aos poucos crescia a influência das idéias da Escola Nova, que enxergava o homem não apenas pelo aspecto biológico, mas também psicológico e sociológico (BETTI, 1991).

O movimento escola-novista já havia surgido desde a década de 20, mas se fez presente somente nesta época. Sua ênfase encontrava-se no aprender fazendo e tinha por base o respeito à personalidade da criança,

visando ao seu desenvolvimento integral e caracterizando a escola como democrática e utilitária.

A proposta pedagógica da Escola Nova incluía uma importante participação da Educação Física, com a finalidade de proporcionar uma educação integral, na qual o desenvolvimento do ser humano deveria ser dirigido adequadamente de acordo com suas fases de desenvolvimento (BETTI, 1991).

A partir do início da década de 60 este movimento passa a ser reprimido com a instalação da ditadura militar no país. Desde meados da década de 50, o esporte já havia se transformado em um fenômeno de aceitação mundial. A prática esportiva paulatinamente ganhou terreno no campo da Educação Física sob o lema “a ginástica é para os fracos e o esporte é para os fortes”. A nova concepção, conhecida como *método desportivo generalizado*, que também veio da França, vigorou até o final da década de 60.

A partir daí, coincidentemente com a edição do AI-5, que mergulhou o país no período mais negro de arbítrio e autoritarismo de sua história, o esporte, que já era bastante difundido na Educação Física, voltou a ascender como razão de estado.

No campo da Educação Física pode-se destacar a sua consolidação como disciplina curricular obrigatória em todos os níveis e modalidades de ensino, além das campanhas de mobilização da população (Mexa-se, Esporte Para Todos). Ocorreu também a maciça canalização de recursos financeiros destinados à construção de estádios e ginásios esportivos, a proliferação de cursos para professores de Educação Física, investimentos em mecanismos

de promoção do desporto escolar, crescimento da indústria de materiais esportivos, dentre outros aspectos (RESENDE, 1994).

Assim a Educação Física escolar foi atrelada a outro sistema: o desportivo nacional e a ela foi conferida a responsabilidade de servir de base para a formação de novos talentos. A disciplina passou a ter um conteúdo quase que exclusivamente ligado ao esporte. Segundo BETTI (1991) “o objetivo claro era selecionar indivíduos com potenciais específicos para buscar a vitória, o recorde, fazer seleção precoce de talentos, quem perdia estava fora” (p.106).

Na década de 80 este modelo esportivista passa a ser muito criticado, seus efeitos passam a ser sentidos e contestados, pois o Brasil não se tornou uma nação olímpica e a competição esportiva da elite não aumentou o número de praticantes de atividades físicas. Neste momento inicia-se um profundo questionamento dos pressupostos e discursos da Educação Física e um período de valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência (DARIDO, 2003).

Ocorre então a criação dos primeiros cursos de pós-graduação em Educação Física, o retorno de professores doutorados fora do país, o aumento no número de publicações de livros e revistas da área e de eventos como congressos, que acabaram por contribuir para a mudança do enfoque que existia até então, tanto no que dizia respeito à natureza da área, quanto no que se referia aos seus objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem.

Foi ampliada a visão de uma área biológica, e as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas foram reavaliadas. O aluno passou a ser concebido como ser humano integral. Os objetivos educacionais também foram ampliados, voltados para a formação de um corpo que pudesse sustentar a atividade intelectual para conteúdos diversificados e pressupostos pedagógicos mais humanos (BRASIL, 1997).

Os modelos de formação também sofreram influência das mudanças, o modelo tradicional-esportivo, que privilegiava as disciplinas práticas e o saber fazer para ensinar, foi substituído pelo científico, que concebe a Educação Física como área de conhecimento, na qual é mais importante aprender a ensinar (DARIDO, 1995; BETTI & BETTI, 1996). Na prática, porém, as mudanças só puderam ser percebidas muitos anos depois.

DARIDO (2003) indica várias pesquisas que se destinaram a esclarecer este fato como BETTI (1994), NOGUEIRA (1991) e LAWSON (1993) (apud DARIDO, 2003) e conclui que de modo geral os resultados são pouco animadores, pois sugerem que a formação dos profissionais da Educação Física ocorre de maneira acrítica, na qual a formação esportiva ligada ao rendimento e à seleção dos mais habilidosos recebe maior ênfase e prioriza-se o saber fazer para ensinar.

Além disso, os professores participantes das pesquisas indicaram a falta de uma integração entre os conhecimentos produzidos teoricamente e os problemas enfrentados na prática, o que justificaria o fato deles não sentirem necessidade em se manter atualizados em relação ao conhecimento que é produzido pela universidade.

De acordo com DARIDO (2003) existe a necessidade de que a formação profissional seja repensada especialmente em relação à integração teoria e prática nos currículos de formação de professores, pois o modelo científico não apresentou os resultados esperados na prática docente.

Atualmente convivem na área abordagens pedagógicas da Educação Física escolar brasileira, algumas já citadas na introdução deste trabalho, que são resultantes da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas que, embora contenham enfoques científicos diferentes, procuram romper com o modelo mecanicista que por muito tempo perdurou na área, buscando uma Educação Física que associe as múltiplas dimensões do ser humano.

De nossa parte, existe uma identificação maior com a concepção de Educação Física escolar que tem por objetivo garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuindo para que eles possam exercê-las através de um estilo pessoal e sejam capazes de apreciá-las criticamente (BRASIL, 1997).

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), desde suas origens os seres humanos sempre produziram cultura, tudo o que fazem está inserido num contexto cultural, no qual produzem e reproduzem cultura. Assim, a partir do momento em que um indivíduo nasce é introduzido neste contexto. Cultura deve ser aqui considerada como um conjunto de códigos e símbolos que são reconhecíveis por um grupo, nos quais os seres se desenvolvem, aprendem os valores do grupo desde a infância e por eles, mais tarde, será introduzido na vida adulta.

A cultura corporal derivou de inúmeros conhecimentos e representações que se transformaram ao longo do tempo a partir da necessidade dos seres humanos de suprir insuficiências por razões relativas a vários fatores, como domínio e uso do espaço, razões econômicas, tecnologias de caça, pesca e agricultura e até mesmo por razões religiosas e lúdicas, criando alternativas para que eles se tornassem mais eficazes.

Muitos desses conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento foram incorporados pela Educação Física em seus conteúdos, como o esporte, o jogo, a luta, a dança e a ginástica, que têm em comum a representação corporal de diversas culturas humanas com características lúdicas, e que também podem e devem ser executadas com a finalidade de lazer, expressões de sentimentos, afetos, emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde (BRASIL, 1997).

3.2 Jogo, Educação Física e ética

Para atingir o objetivo deste trabalho optou-se pela utilização do conteúdo jogos como instrumento para a verificação da possibilidade de se tratar a ética nas aulas de Educação Física. De acordo com FREIRE (2002) o jogo não é contemplado de maneira adequada nos contextos escolares pois, ao que tudo indica, a escola se assusta com a atividade lúdica dos alunos. Basta verificar o quanto as professoras de sala ficam apavoradas quando recebem a incumbência de ministrar aulas de Educação Física. O simples fato

de as crianças saírem da sala de aula para um espaço aberto como o pátio ou a quadra tornam inválidos os procedimentos habituais utilizados pelas professoras para manter a disciplina.

Desta maneira, o autor afirma que esta “insegurança” em lidar com o jogo seria um dos motivos por ele estar ausente da pedagogia escolar. Outro seria o desconhecimento do caráter educativo do jogo pois, de um modo geral, ele só é utilizado por causa do caráter utilitário que se percebe na atividade lúdica, neste caso, por exemplo, os alunos envolvidos pelo clima do jogo realizam tarefas escolares que de outras formas, como na sala de aula, não realizariam. Sem dúvida, quando bem administrado, o jogo pode servir a este fim, mas é necessário que se atente ao fato de que a situação lúdica não deve ficar comprometida.

O que o autor considera, porém, como o mais verdadeiro aspecto educativo do jogo é a sua utilização como formador da inteligência criativa, algo que, segundo ele, também não é contemplado.

Entretanto, considerando que o jogo é um dos conteúdos mais utilizados nas aulas de Educação Física, diferentemente do que ocorre no contexto escolar em geral, compartilhamos com a idéia deste autor sobre a importância da sua utilização efetiva enquanto meio educacional.

Relembrando os relatos de Piaget (apud FREIRE, 2002), o autor cita o estudo do jogo das bolinhas de gude, no qual o pesquisador observou que as crianças aprendiam muitas coisas, entre elas, a realizar julgamentos morais, desenvolvendo conceitos como os de justiça, de bem e de mal. Ou seja, o que estas crianças aprendiam com um simples jogo de bolinhas não era pouco e

não era destituído de importância. Com isso, acreditamos que nas aulas de Educação Física é possível adaptar procedimentos lúdicos que desenvolvam ou pelo menos despertem atitudes éticas nos alunos. Os jogos praticados pelas crianças nas ruas, no pátio da escola, em espaços tipicamente infantis podem ensinar tanto e os da Educação Física não podem? Estamos certos de que sim e este é o objetivo do presente trabalho.

3.2.1 Características do jogo para Huizinga

A seguir tentarei dar algumas indicações a respeito das principais características do jogo, já que a tentativa de definir o jogo não é uma tarefa fácil. Quando esta palavra é pronunciada, cada pessoa pode entendê-la de modo diferente. Assim, optei por escolher alguns autores que escreveram sobre o jogo e a partir daí apontar suas principais características e os diferentes pareceres a respeito do que faz parte ou não dos domínios desta atividade.

Buscando pontuar as principais características deste conteúdo, procurei primeiramente a classificação realizada por HUIZINGA (1980) em sua clássica obra *Homo Ludens*. O autor aponta como primeira característica do jogo o fato de ser uma atividade voluntária e livre, a qual, sujeita à ordens, deixa de ser jogo, pois perde a liberdade. De acordo com o autor, para o indivíduo adulto e responsável, o jogo é uma atividade que poderia ser facilmente dispensada, por ser algo supérfluo. Porém, o prazer por ele provocado é que o transforma numa necessidade. Por não possuir um caráter de obrigatoriedade nem

imposição por necessidade física ou dever moral, é possível que seja adiado ou suspenso em qualquer momento, sendo sempre praticado nos momentos livres ou nas “horas de ócio”.

A segunda característica seria o fato de o jogo ser uma evasão da vida real, pois não pertence à vida “corrente”, trata-se de uma transferência para uma esfera temporária de atividade com orientação própria, como um “faz de conta”. Cabe salientar que esta característica exprime um certo sentido de inferioridade do jogo em relação à realidade, o que não impede, todavia, que ele se processe com uma grande dose de seriedade. Observamos isto quando vemos o quanto um jogo é capaz de absorver inteiramente um jogador.

HUIZINGA (1980) aponta como uma das características formais do jogo o fato dele ser desinteressado. Por situar-se como uma atividade temporária, com finalidade autônoma, o jogador, ao praticá-lo, tem em vista uma satisfação que consiste na própria realização do jogo, o que o faz apresentar-se como se fosse um momento de intervalo da vida cotidiana. Com essa qualidade de distensão regularmente verificada, ele assume a condição de parte integrante da vida e, na medida em que exerce a função de ornamentá-la e ampliá-la, torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo, quanto para a sociedade, devido ao sentido que carrega enquanto função cultural.

Por distinguir-se da vida cotidiana, tanto por sua duração quanto pelo lugar que ocupa, a terceira de suas características principais é o isolamento, a limitação. É praticado dentro de certos limites de tempo e espaço e possui um caminho e sentido próprios. Diretamente ligada a esta, aparece outra

característica interessante do jogo: ser um fenômeno cultural, que é transmitido pelas gerações e torna-se tradição.

Segundo o autor a limitação no espaço é mais explícita que a limitação no tempo, pois todo jogo acontece em um campo previamente delimitado, seja de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. Desta forma, a quadra, a arena, a mesa de jogo, o palco, a tela, o campo de tênis etc. possuem todos a forma e a função de espaços de jogo, isto é, lugares sagrados, proibidos, isolados, cujo interior é regido por determinadas regras. Tais elementos proporcionam ao jogo uma ordem específica e absoluta e lhe atribuem mais uma característica: a criação da ordem.

“Introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta ‘estraga o jogo’, privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor” (HUIZINGA, 1980, p.13).

Para o autor, o jogo encontra-se diretamente ligado ao domínio da estética e lança como que um feitiço sobre as pessoas, fascinando e cativando. O elemento de tensão desempenha um importante papel no jogo, pois seus participantes empenham-se em levá-lo até o desfecho, o sentimento de incerteza e acaso por ele provocado faz com que o jogador tenha o desejo de que alguma coisa aconteça. Ele pretende sair vencedor a custa de seu próprio esforço.

Este elemento de tensão predomina nos jogos solitários de destreza e aplicação, como o tiro ao alvo, os quebra-cabeças, os jogos de armas entre outros. Quanto mais estiver presente o elemento competitivo, mais apaixonante se tornará o jogo. Os níveis de tensão chegam ao extremo nos jogos de azar e nas competições esportivas e lhe conferem um certo valor

ético na medida em que são colocadas à prova as qualidades do jogador, que apesar de objetivar sempre ser o vencedor, deve obedecer às regras do jogo.

As regras, por sua vez, são apontadas como um fator muito importante para a conceituação do jogo. Considerando que todo jogo possui suas regras e que são estas que determinam o que vale ou não no contexto do jogo, HUIZINGA (1980) classifica-as como absolutas e não passíveis de discussão, pois a desobediência às regras implica na ruína do mundo dos jogos: “O jogo acaba: O apito do árbitro quebra a feitiço e a vida ‘real’ recomeça” (p.14).

Esta característica indicada por Huizinga parece estar mais relacionada ao esporte moderno do que ao jogo pois, diferentemente do primeiro, no segundo existe a possibilidade das regras serem modificadas e/ou adaptadas por seus praticantes já que não se trata de uma atividade com caráter profissional como o esporte. Inclusive nas aulas de Educação Física este fato é freqüente, os jogos podem ser adaptados, por exemplo, em função do espaço e materiais disponíveis, por um simples acordo entre os alunos ou mesmo pelo professor que almeja atingir algum objetivo pedagógico como aumentar a motivação, incluir todos os alunos, etc.

Outro fator interessante motivado pelo jogo ocorre a respeito das comunidades de jogadores, que geralmente tendem a tornar-se permanentes, mesmo depois de acabado o jogo. Daí deriva a existência dos clubes e associações dos jogos e esportes mais variados.

Por fim, HUIZINGA (1980) aponta que o caráter mais especial e excepcional do jogo é ilustrado pelo ar de mistério que freqüentemente o envolve. No mundo do jogo, as leis e convenções da vida cotidiana perdem a

validade, nele somos diferentes e fazemos coisas diferentes, o que os outros fazem “lá fora” não tem importância. Este afastamento temporário do mundo “real” é inteiramente manifesto no mundo infantil e pode ser percebido também nos grandes jogos rituais dos povos primitivos.

3.2.2 O jogo para Caillois

Outro grande autor reconhecido por escrever sobre os jogos, Roger Caillois (1979), discutiu em um de seus trabalhos a classificação dos jogos realizada por Huizinga em sua obra *Homo ludens*. O autor reconhece como mérito impreterível deste autor o fato de ter analisado magistralmente as características essenciais do jogo e assinalado a importância de seu papel na história evolutiva da civilização. Ao mesmo tempo considera que a maioria das teses apresentadas nesta obra oferece pontos de discussão e estímulos para investigações e reflexões extraordinariamente fecundas.

Assim, aponta que na definição de jogo apresentada por Huizinga, na parte referente ao jogo como ação desprovida de todo interesse material, este autor teria excluído totalmente as apostas e jogos de azar, que independente de seu caráter positivo ou negativo, ocupam um lugar importante na vida econômica e cotidiana dos povos mais diversos. De acordo CAILLOIS (1979), os jogos de azar, que são também jogos por dinheiro, não ocupam praticamente nenhum lugar nas obras de Huizinga, considerando que esta exclusão consciente não deixa de ter suas consequências.

A partir de duas definições apresentadas por Huizinga, CAILLOIS (1979), em seu parecer, conclui que o jogo é sem dúvida uma atividade: livre, pois não se pode obrigar que um jogador participe de um jogo deixando de ser imediatamente o que é; delimitada, dentro dos limites de espaço e tempo pré-fixados e regida por regras, submetida a convenções que estabelecem a lei que será respeitada.

CAILLOIS (1990) toma três propriedades como fundamentalmente importantes e comuns a todos os jogos, afirmando que é necessário que se defina com exatidão a diferença específica de cada subcategoria. Para tal propósito propõe uma classificação baseada em três denominações principais, que se guia pelo referencial de que nos diferentes jogos predomina o papel da competição, da sorte ou da interpretação. De acordo com o autor, por motivos práticos, Huizinga teria se ocupado somente de uma destas categorias, qual seja, a primeira. Ele, por sua vez, distingue as categorias: *agôn*, *alea*, *mimicri* e *ilinx*.

A categoria *agôn* agrupa todos os jogos que se apresentam em forma de competição, com um combate no qual se estabelece artificialmente a igualdade das oportunidades, com o fim de assegurar que os competidores se enfrentem em condições ideais. Desta maneira o triunfo do vencedor possui um valor preciso e indiscutível e ele se torna o melhor dentro de sua categoria. Fazem parte desta categoria as competições esportivas como o futebol, tênis, pólo, esgrima, boxe, os concursos de tiro, golfe, atletismo, assim como os jogos de dama e xadrez, entre outros.

Segundo CAILLOIS (1990) a força motriz do jogo é, para todos os competidores, o desejo de se sobressair entre todos e ser reconhecido por seu domínio em determinado campo. Por isso, a prática do *agôn* requer concentração, um treinamento adequado, esforços constantes e a vontade de triunfar. Nele o competidor depende única e exclusivamente de seus próprios recursos. Fora dos domínios do jogo, o *agôn* pode ser observado também em outros fenômenos culturais que são regidos pelo mesmo código, como os duelos e os torneios.

A segunda categoria, denominada por *alea*, é utilizada para designar todos aqueles jogos que são baseados em uma desigualdade entre os jogadores, que se encontra fora do campo de influência e controle dos mesmos. Trata-se aqui não somente de vencer o adversário, mas também o destino, pois este é o único que determina a vitória e a derrota, ou seja, estão inclusos aqui os jogos de azar (ou sorte) como os dados, as roletas, cara ou coroa, a loteria, entre outros. Nestes jogos, o jogador desempenha um papel totalmente passivo, não utiliza sua destreza, sua força muscular, nem sua inteligência. Ao contrário de *agôn*, *alea* nega o trabalho, a paciência, a aptidão, exclui o domínio de uma especialidade e o treinamento, significando o fracasso total ou o êxito total.

Na concepção do autor, *agôn* e *alea* representam atitudes contrárias e de certo modo simétricas, pois ambas são regidas por uma mesma lei, a criação artificial de condições de absoluta igualdade para os jogadores, das quais se vêem privados na realidade. O jogo representa, deste modo, um intento de substituir as diferenças da vida cotidiana por situações perfeitas que

permitem distinguir claramente os papéis que correspondem à sorte e ao esforço. Implicam também nas mesmas possibilidades aos participantes de por à prova sua valentia e de conquistar a vitória.

A terceira categoria dos jogos, apontada por CAILLOIS (1990) como *mimicry*, compreende os jogos com caráter de ilusão e ficção. Encontram-se neles uma série das mais variadas formas de expressão, cujo objetivo comum consiste no sujeito crer que é outro e fazer com que os outros creiam que ele é uma personalidade diferente. O jogador despoja-se de si temporariamente, simula e deixa sua personalidade para colocar-se no papel de outro. O primeiro exemplo destes jogos pode ser notado na infância, período no qual as crianças começam a utilizar o faz-de-conta para representar um soldado, por exemplo, brincar de casinha, de avião etc. A esta categoria pertencem também todas as modalidades de passatempo e diversões que utilizam máscaras ou disfarces, nas quais a diversão consiste justamente em incorporar estes elementos, além das representações de teatro e as interpretações dramáticas.

Para o autor a *mimicry* não exclui totalmente o *agôn*, pois no instante em que um ator representa um papel, por exemplo, trata inconscientemente ou até mesmo conscientemente de trabalhar e interpretar da melhor maneira possível. Seu jogo consiste em representar um papel, mas também obter reconhecimento nesta sua competição fatigante e eterna contra seus rivais. Desta maneira, a *mimicry* engloba a maioria das características do jogo: liberdade, suspensão do real, limites de tempo e espaço. O que não aparece aqui é a imposição de regras definidas e imperativas, apesar do ator estar

atrelado ao seu texto, o que não pode ser comparado com o cumprimento de regras fixas que determinam a estrutura de um jogo.

Realizada esta classificação, o autor alega ainda que o universo do jogo não se encontra totalmente contemplado. De acordo com sua concepção é necessário que se considere a existência de um princípio comum de diversão, impetuosidade, livre improvisação e despreocupada alegria vital, pela qual se manifesta certa dose de fantasia incontrolada, que denomina como *paidia*. Já o gosto de superar as dificuldades artificiais que aparecem no jogo, buscando a obtenção de um resultado, recebe a denominação de *ludus*. Os dois conceitos são ligados de maneiras diferenciadas a cada uma das classificações de jogo, apontando diferentes nuances.

Por fim, o autor apresenta uma última categoria de jogos, que no seu parecer, não tem uma ligação efetiva com as anteriormente mencionadas e que poderia ser considerada como a única inovação moderna neste campo: os jogos que traduzem um desejo de embriaguez e vertigem, denominados como *ilinx*. Seriam os jogos que envolvem muita velocidade, quedas, impactos, movimentos circulares com aceleração, subidas e descidas abruptas entre outros.

Esta quarta classificação básica teria derivado da necessidade dos homens em experimentar temporalmente o transtorno, o desequilíbrio e a estabilidade do corpo, de perder a percepção e retornar à consciência. Com isso, CAILLOIS (1990) conclui que seria possível fazer uma aproximação do conceito de *ilinx* ao agôn, a alea e ao mimicry. Em primeiro lugar deve ser considerado que o desejo de vertigem, entre uma série de outros motivos, se

traduz na ambição de ser o único vencedor de uma competição limpa e justa, característica de *agôn*, na qual o jogador confia unicamente em si mesmo e põem em jogo todas as suas aptidões para dar o melhor de si; em segundo, a resignação da vontade no lugar de uma espera temerosa e passiva da sentença do destino, como em *alea*; e em terceiro, a ilusão de haver adotado a personalidade de outro, característica encontrada em *mimicry*, no qual se imagina ser outro e inventa-se um universo fictício.

3.2.3 O jogo em Freire

Faremos agora a exposição da caracterização do jogo que FREIRE (2002) apresenta em seu livro “O jogo: entre o riso e o choro”. Nesta obra, o autor expõe uma visão bem diferenciada da definição de jogo em relação aos autores que foram apresentados anteriormente. Para ele, por mais que existam diferenças entre os tipos de jogos (por exemplo, uma brincadeira de casinha e um jogo de futebol), sabemos sempre identificar se uma atividade pertence a esta categoria, apesar da heterogeneidade dos elementos estudados sob esta denominação.

O autor considera difícil constituir atualmente uma investigação que consiga eliminar a dúvida do que realmente pertence ou não aos domínios do jogo, a menos que fosse possível reduzir as manifestações do jogo àquilo que possuem de mais comum. Ou então, pelo contrário, organizar um inventário de todas as manifestações já percebidas de jogo nas atividades humanas, caminho que considera extremamente exaustivo. Aponta ainda uma terceira

saída, a de considerar o jogo como uma totalidade e desta maneira procurar avaliá-lo e compreendê-lo, via que considera como a que melhor pode caracterizar o jogo e a qual defende em seu livro.

Seguindo suas considerações, o autor aponta que alguns estudiosos do jogo seguiram um caminho bastante tortuoso para identificar as características e localizar o jogo em seu ambiente típico. Apesar de tortuoso, este seria o caminho do qual a ciência se utiliza, de maneira geral, em seus procedimentos de investigação. Com isso, ele descreve as tentativas de alguns autores em atribuir características ao jogo, tecendo algumas críticas e considerações.

Inicia por Roger Caillois, listando as principais características que este autor atribui ao jogo, em seguida, afirma que esse pesquisador tem dado uma enorme contribuição para a compreensão do fenômeno jogo no mundo todo, pois entre outras coisas, fez um excelente inventário a respeito das características do jogo. FREIRE (2002) aponta que uma delas, por exemplo, o perigo presente no ato lúdico, é um fator que existe em muitas outras ocasiões como em certos trabalhos, na guerra, na caça e que, portanto, não se pode dizer que seja uma característica eminente do jogo. Outro exemplo seria a característica do jogo de possuir regras arbitrárias e imperativas. Para ele as regras são assim também para muitos funcionários que trabalham em escritórios.

Uma característica do jogo, compartilhada por muitos autores, inclusive Caillois, é a de que o jogo se opõe ao caráter sério da vida. De acordo com o autor, estes pesquisadores têm lá suas razões, mas ao observar um sobrinho que acabara de ganhar uma lanchinha a motor, ele acredita que pode

contrariar estas opiniões. Observando o menino que está tão intrigado com o funcionamento do motor, percebe que nada o distrai. Ele repete o movimento de levar o barco de um lado para outro, centenas de vezes numa bacia com água e o autor conclui que poucos de nós poderiam levar tão a sério seu trabalho quanto o menino que o fez com seu jogo naquele momento.

Sendo assim, FREIRE (2002) afirma que as características que Caillois distingue no jogo, de um modo ou de outro, podem ser verificadas também em outros contextos que não o do jogo. Ele não acredita que o caminho seguido por este pesquisador seja produtivo, pois se os pontos apontados por ele em sua pesquisa sobre o jogo são inegáveis, a cada instante em que se observasse o fenômeno lúdico, outros pontos seriam acrescentados e isso não teria fim. Portanto, o jogo acabaria sendo um recipiente de todas as coisas e todas as coisas seriam reduzidas ao jogo. Com isso passa a ponderar sobre o trabalho de Huizinga.

Para Freire, Huizinga firmou-se, sem dúvida, como uma referência na questão do jogo. Além de possuir uma obra abrangente, um de seus tópicos se refere ao inventário das características do jogo. Para ele, o jogo é uma forma de manipulação da realidade. “Mas não é isso que faz, boa parte das vezes, a publicidade?” (FREIRE, 2002, p.50). Portanto, o jogo não aparece como único manipulador da realidade, já que existem outras instâncias que o fazem com grande excelência.

Huizinga, assim como Caillois, atribui ao jogo o caráter de atividade voluntária, livre e regida por regras. Afirma ainda que a atividade lúdica absorve inteiramente o jogador. Para Freire, tais características podem ser

perfeitamente presenciadas em diversas situações de trabalho e dizer que o jogo é limitado no tempo e no espaço, que cria ordem e gera alegria, em nada o distingue de outras atividades humanas.

FREIRE (2002) atenta para o fato de que o que importa não é tanto o que tais autores disseram à respeito do jogo, para o autor interessa o método do qual se utilizaram para compreender o fenômeno. Para ele os pesquisadores poderiam prosseguir indefinidamente nos seus inventários, pois cada vez mais encontrariam novas características, portanto, tal método não pode dar conta de investigar o fenômeno do jogo a ponto de esgotar suas possibilidades de compreensão. Na concepção do autor, agir de modo a fragmentar o jogo em partes, analisando cada uma separadamente para depois juntá-las no final, produz uma ilusão em vez de uma compreensão:

“O problema do jogo é complexo e deve, portanto, ser pesquisado do ponto de vista dessa complexidade. O simplismo da análise que constatei nos trabalhos de alguns autores tolhe a visão para o fenômeno. Eles caíram na armadilha positivista que por tantos séculos vem turvando a compreensão para a real complexidade dos fenômenos da natureza e da cultura humana” (p.52).

Freire aponta que o pesquisador Jean Piaget (apud FREIRE, 2002) distingue com muita nitidez em sua obra a grande tendência em considerar a complexidade dos fenômenos humanos e repudia a metodologia positivista adotada pelos autores que investigam os jogos. Para Freire o autor, além de criticar a compreensão do jogo através de uma análise fragmentada de suas partes, certamente se recusaria a enxergá-lo num contexto isolado, pois para Piaget o jogo integra o fenômeno lúdico mais geral, assim como se inclui na atividade humana como um todo e, portanto, só poderia ser compreendido no contexto da totalidade humana.

O autor indica ainda um pensador que recentemente teria entrado em cena divulgando novas idéias sobre a complexidade. Edgar Morin (apud FREIRE, 2002), antropólogo francês, cuja obra tem sido muito divulgada no Brasil. O que ele escreve sobre a complexidade vai ao encontro das questões que Freire apresenta em seu livro:

“A idéia de unidade complexa vai ganhar densidade se pressentimos que não podemos reduzir nem o todo às partes nem as partes ao todo, nem o uno ao múltiplo, nem o múltiplo ao uno, mas que temos que tentar conceber em conjunto, de modo simultaneamente complementar e antagônico, as noções de todo e de partes, de uno e de diverso” (p. 55).

Com isso, Freire conclui que seria sem efeito a tarefa de tentar compreender o jogo afirmando cada um de seus componentes: o jogo é voluntário, é livre, limitado em tempo e espaço etc. Da mesma maneira seria, se fosse negado por partes: o jogo não é trabalho, não é sério e assim por diante. Em qualquer uma dessas direções estaríamos reduzindo o jogo às suas particularidades, deixando de considerar, portanto, sua essência real, ou seja, uma unidade complexa. Nas palavras do próprio autor:

“Resta, portanto, buscar o significado do jogo, não mais na caracterização infundável de partes que o compõem, mas sim na identificação dos contextos em que ocorre. Seguramente há um nicho ecológico que acolhe o jogo e lhe permite manifestar-se, o único ao qual ele se adapta. É nesse ambiente que temos que penetrar para tentar compreender o fenômeno do jogo” (FREIRE, 2002, p.58).

Consideramos que as definições de jogo dos autores apresentados identificam as diferentes concepções que co-existem a respeito desse fenômeno e por isso foram escolhidas entre outras, não menos importantes, para compor o corpo teórico do presente trabalho.

Freire foi abordado por ser uma referencia nacional que discute o fenômeno do jogo de maneira diferente dos demais autores. Sua definição é

importante no sentido de ampliar possibilidades, pois considera o jogo como uma totalidade. Tudo pode ser ou não jogo, depende do contexto em que ocorre.

Huizinga e Caillois apresentam definições que se tornaram muito importantes para a área da Educação Física. As características por eles atribuídas ao jogo certamente nos indicam elementos preciosos para a caracterização deste fenômeno e não precisam ser necessariamente descartadas.

Certamente definir o jogo não é uma tarefa fácil, por isso concordamos com Freire. Por outro lado, é possível citar algumas características mais marcantes deste fenômeno, ainda que não seja possível esgotar as suas possibilidades. O mais importante é que os professores de Educação Física, em geral, entendem o que é um jogo, facilmente citam exemplos de jogos e sabem identificá-los e isso é suficiente para incluir o jogo como um dos temas desta pesquisa. Em relação aos jogos e a ética, os PCNs (BRASIL, 1997) indicam que a Educação Física por se tratar de uma disciplina na qual as atividades realizadas expõe de forma clara as competências e dificuldades dos alunos, requer muito cuidado para que os fracassos experimentados pelos alunos não se transformem em motivo de humilhação e desprezo. Ainda mais se for considerado que vivemos em uma sociedade na qual as competências físicas e a beleza corporal são extremamente valorizadas.

Neste contexto, os jogos representam excelentes oportunidades para a experiência de valores como o respeito mútuo, a solidariedade, a justiça, o

diálogo, a cooperação, que podem tornar-se procedimentos concretos cultivados e exercidos nas práticas da cultura corporal.

Promover jogos nos quais os alunos possam combinar ou modificar as regras de comum acordo pode ser uma excelente experiência para o diálogo, que possibilita a construção das regras, e para o respeito mútuo, pois a trapaça em relação a qualquer uma delas neste caso, implicará principalmente na quebra de um acordo e no desrespeito aos colegas.

O respeito mútuo pode também ser exercido no jogo, na interação com os adversários através de uma participação leal e não violenta. Além disso, pode proporcionar atitudes de solidariedade e dignidade frente ao adversário, por exemplo, em momentos nos quais a equipe vencedora possui atitudes de não provocar e não humilhar, e a equipe que perdeu consegue reconhecer a vitória dos outros sem sentir-se humilhada.

A capacidade do julgamento de justiça pode ser desenvolvida nas vivências de confronto com o resultado dos jogos e das decisões do árbitro. Nos jogos que privilegiam o trabalho em equipe a solidariedade e a cooperação podem ser exercidas e valorizadas.

Os jogos possibilitam ainda a discussão de valores éticos relacionados a outros elementos. No caso do futebol, por exemplo, amplamente divulgado pela mídia, a simulação de fatos dentro de um jogo e a figura dos árbitros, podem constituir-se em assuntos polêmicos.

Deste modo, a presente pesquisa procurou verificar se os jogos possibilitam o tratamento de questões éticas nas aulas de Educação Física, baseados nos elementos descritos acima.

4. METODOLOGIA

De acordo com OLIVEIRA (1998), método é um conceito que comporta múltiplas acepções, como o esforço para atingir um fim, investigação, estudo, caminho pelo qual se chega a um determinado resultado. O método indica, portanto, uma via de acesso e, simultaneamente, o discernimento de uma direção. Segundo o autor, o “método não representa apenas um caminho qualquer entre outros e sim um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com a maior coerência e correções possíveis as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador” (p.17).

THIOLLENT (1994) ressalta que o objetivo da metodologia consiste na análise das características dos diversos tipos de métodos existentes e, além disso, a avaliação de suas capacidades, potencialidades, limitações e a crítica às implicações de sua utilização. De acordo com o autor, a metodologia pode ser tanto uma disciplina relacionada à epistemologia, referente ao estudo dos métodos, como também um modo de conduzir pesquisa. Neste segundo sentido, “pode ser vista como conhecimento geral e habilidade que são necessários ao pesquisador para se orientar no processo de investigação,

tomar decisões oportunas, selecionar conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados” (p. 25).

Segundo STAKE (1983) a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado.

No presente trabalho, pretende-se verificar como é possível lidar com questões éticas, a partir da utilização de jogos nas aulas de Educação Física escolar. Para atingir este objetivo, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa, com referencial teórico na pesquisa-ação. Neste sentido, utiliza-se a experiência e o conhecimento de professores de Educação Física escolar para discutir como é possível alcançar o objetivo proposto.

De acordo com Bogdan e Biklen (apud LÜDKE, 1986), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, e enfatiza mais o processo do que o produto. LÜDKE (1986) apresenta ainda cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo: a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas atribuem às coisas e às suas vidas são foco de atenção especial pelo pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

De acordo com TRIVIÑOS (1987) os sujeitos da pesquisa podem ser escolhidos através de contatos pessoais, o que possibilita ao investigador procurar por indivíduos que estejam diretamente relacionados ao fenômeno

pesquisado. O significado que os sujeitos atribuem aos fenômenos é a preocupação fundamental numa pesquisa de olhar qualitativo bem como a compreensão destes significados, pois possibilitam a compreensão das causas, existências, relações e conseqüências que os fenômenos apresentam em determinado momento histórico e contexto social.

Em relação à pesquisa-ação, de acordo com THIOLENT (1994), trata-se de um método ou uma estratégia de pesquisa que agrega várias técnicas da pesquisa social, com as quais é estabelecida uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação da informação. Assim, não é considerada como metodologia, mas como método ou estratégia de pesquisa social.

BRACHT (2003) relata que tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa participante surgiram no âmbito das ciências sociais como uma reação à pesquisa tradicional de caráter empírico-analítico, pretendendo superar a falsa neutralidade política da pesquisa tradicional e, principalmente, aproximar a produção teórica da prática, na medida em que envolve na pesquisa os agentes sociais afetados na condição de sujeitos do conhecimento.

Segundo André (apud BETTI, 2003) a pesquisa-ação surgiu com a finalidade de investigar as relações sociais e conseguir mudanças nos comportamentos e atitudes das pessoas. PEREIRA (2000) afirma que esta abordagem não é nova no cenário das Ciências Sociais, tendo sido utilizada pela primeira vez por Kurt Lewin na década de 40. De acordo com a autora, os princípios de caráter inovador da pesquisa-ação estabelecidos por Lewin foram: o caráter participativo, o impulso democrático e a contribuição para a

mudança social (p.162). Para Lewin a pesquisa-ação era concebida como um posicionamento realista da ação seguida sempre por uma reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação dos resultados.

De acordo com PEREIRA (2000), a pesquisa-ação na área da educação está sendo bastante difundida atualmente, principalmente na Inglaterra, Austrália, Canadá, Alemanha, Espanha, Estados Unidos e Áustria.

Ela afirma que, para os autores que utilizam a pesquisa-ação, a característica mais importante desta abordagem é a de ser um processo em contínua modificação através de espirais de reflexão e ação, no qual cada espiral inclui (p. 162):

- O esclarecimento e formulação do diagnóstico da situação ou problema prático que se quer resolver ou melhorar;
- Criação de estratégias de ação;
- O desenvolvimento dessas estratégias e a avaliação de sua eficiência;
- A ampliação e compreensão da situação resultante;
- O procedimento das mesmas etapas para a nova situação prática.

PEREIRA (2000) aponta que a idéia de Lewin de pesquisa-ação tem suas raízes históricas também na tradição de ciência moral de Aristóteles, pelo fato de que o filósofo em sua obra sobre ética destaca uma forma de filosofia prática ou ciência moral que solicita uma reflexão sistemática sobre a melhor forma de lidar com os valores na prática, a qual denomina “deliberação prática”, como visto anteriormente.

A autora explica que a partir dos anos 60 surgem diversos movimentos de pesquisa-ação tanto no campo das relações sociais, como na educação.

Apesar das diferentes tendências, todos têm em comum a preocupação com a melhora da prática. Para ela, utilizar a pesquisa-ação na educação supõe a busca por estratégias de mudança e transformação para melhorar a realidade cotidiana na qual se opera. Além disso, o envolvimento do professor enquanto prático torna-se indispensável.

Para THIOLENT (1994) uma pesquisa pode ser qualificada como pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas envolvidas no problema observado, esta ação, porém, deve ter um caráter não-trivial, o que significa que deve ser uma ação problemática que mereça investigação a ser elaborada e conduzida. Segundo BETTI (2002) trata-se de uma pesquisa na qual as pessoas envolvidas tenham algo a “dizer” e a “fazer” e os pesquisadores tenham a pretensão de desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

THIOLENT (1994) aponta, também, que uma das especificidades da pesquisa-ação consiste no relacionamento de dois tipos de objetivos: o objetivo prático, que visa a contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às “soluções” para auxiliar o agente na sua atividade transformadora da situação; e o objetivo de conhecimento, que incide em obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos e aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização etc.) (p.18).

Cabe destacar ainda a utilização do processo argumentativo na pesquisa-ação, ao qual recorre-se para a interpretação dos fatos, das informações ou ações dos atores envolvidos. Para THIOLENT (1994), a argumentação desencadeia várias formas de raciocínio que não se deixam enquadrar nas regras da lógica convencional e que implicam no relacionamento de pelo menos dois interlocutores, gerando uma discussão que adquire o caráter de uma forma de diálogo construtivo, no qual os sujeitos implicados buscam conjuntamente as soluções. Sendo assim, os aspectos argumentativos da pesquisa-ação encontram-se:

- na colocação conjunta dos problemas a serem estudados por pesquisadores e participantes;
- nas 'explicações' ou 'soluções' apresentadas pelos pesquisadores e que são submetidas à discussão entre os participantes;
- nas 'deliberações' relativas à escolha dos meios de ação a serem implementados;
- nas 'avaliações' dos resultados da pesquisa e da correspondente ação desencadeada.

Na Educação Física temos um bom exemplo de pesquisa-ação empreendida por BRACHT et al. (2002) no contexto de um curso de Especialização em Educação Física escolar da Universidade Federal do Espírito Santo. Os autores partem do pressuposto de que as Pedagogias Progressistas ou Críticas possuem o desafio de operar mudanças concretas na prática pedagógica, no sentido de dar a ela uma perspectiva de transformação social. Contudo, constata-se que as ações de capacitação docente, da maneira

como vêm sendo levadas a efeito, não conseguem atingir tais mudanças. Assim, entendem que a abordagem presente na pesquisa-ação poderia indicar um caminho mais efetivo, pois nessa perspectiva procura-se: vincular o conhecimento da realidade da própria prática com a ação e os sujeitos que, na pesquisa 'tradicional', atuam como meros informantes, e aqui atuam como pesquisadores de sua prática.

Além deste trabalho, temos ainda na Educação Física o de BETTI (2003) com música, BUSTAMANTE (2003) que lidou com a pesquisa-ação relacionada ao lazer no contexto escolar e IÓRIO (2004) que trabalhou com a capoeira no mesmo contexto. Ou seja, parece haver um interesse cada vez maior em utilizar este tipo de metodologia, inclusive na área de Educação Física escolar.

4.1 Participantes

Inicialmente pretendia-se para esta pesquisa contar com a colaboração de seis professores, com os quais entrei em contato para estabelecer dias e horários comuns para o início das reuniões. As únicas condições propostas para os professores integrarem o grupo eram: estar ministrando aulas de Educação Física regularmente para o Ensino Fundamental ou Médio.

Foram contatados sete professores para colaborar com a pesquisa, sendo que cinco deles participaram efetivamente das reuniões realizadas. O primeiro contato com os professores ocorreu em novembro de 2003 em uma das disciplinas da Pós-Graduação em Ciências da Motricidade Humana do

Instituto de Biociências da Unesp/Rio Claro, cursada pela professora 1 e pelos professores 2 e 3 como alunos especiais/ouvintes. A confirmação com estes professores e o contato com o professor 4 (indicado pela professora 1) e com o professor 5 ocorreu em abril de 2004.

A professora 1 formou-se em 1990 pela Unesp, campus de Rio Claro, cidade na qual é residente desde que nasceu. Trabalhou no Sesi de 1992 a 2000, em escolas estaduais e municipais e atualmente é professora da Educação Infantil da prefeitura municipal de Rio Claro, na 1ª e 3ª séries do Ensino Fundamental. Atua também em uma escola estadual da cidade de Limeira para o Ensino Médio. Em 2003 cursou disciplinas da Pós-Graduação em Ciências da Motricidade na Unesp de Rio Claro como aluna ouvinte.

O professor 2 formou-se em Educação Física pela antiga Escola de Educação Física de São Carlos em 1984, e em Pedagogia pela Unesp de Rio Claro em 1993, tendo habilitação em orientação educacional. Como professor trabalha desde 1988, ministrando aulas para o Ensino Fundamental e Médio. Foi Vice-diretor de uma escola estadual na cidade de Santa Gertrudes por quatro anos e em Rio Claro por um ano. Desde 1997 é diretor de um colégio particular da cidade de Piracicaba e leciona para o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries em um colégio estadual da cidade de Rio Claro. Assim como os professores 1 e 2, freqüentou disciplinas da pós-graduação como aluno especial em 2003 e ouvinte no primeiro semestre de 2004.

O professor 3 formou-se em 1987 também pela antiga Escola de Educação Física de São Carlos, trabalhou sempre com esportes, deu aula de lutas e ginástica em academias e, à partir de 1995, começou a lecionar em

escolas da rede estadual na cidade de Santa Gertrudes. Tornou-se efetivo pelo estado em 2000, passando a trabalhar em Limeira, sendo que três anos depois pediu a remoção para Rio Claro, cidade na qual leciona atualmente para 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Também cursou disciplinas da pós-graduação na Unesp de Rio Claro como aluno ouvinte e atualmente participa dos cursos de capacitação oferecidos pelo estado.

O professor 4 é formado pela mesma instituição dos professores 2 e 3, desde 1973. Trabalhou como secretário do Colégio Koelle de Rio Claro em 1974. No mesmo ano iniciou um trabalho na prefeitura da mesma cidade com recreação nos bairros residenciais, sendo que, no ano seguinte, assumiu uma vaga como professor de Educação Física pela prefeitura, lecionando para alunos de 1ª a 4ª séries. De 1978 a 1999 ministrou cursos de Educação Física para professores de Educação Infantil (antiga pré-escola) e foi um dos responsáveis pela implantação da Educação Física para a Educação Infantil na prefeitura da cidade de Rio Claro em 1983, aposentando-se em 1999. Organizou durante 12 anos os jogos Operários do Sesi, sendo professor de Educação Física por dois anos na instituição. Trabalhou de 1994 a 1999 em um colégio particular da cidade e desde 1980 trabalha como professor pelo estado. Atualmente leciona para as séries de 1ª a 4ª do Ensino Fundamental e freqüenta cursos de capacitação oferecidos pelo estado.

O professor 5 é Licenciado em Educação Física pela Unesp de Rio Claro desde 1999 e trabalha em um colégio particular da cidade de Rio Claro há cinco anos ministrando aulas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries. Além disso, é professor efetivo pela prefeitura

de Limeira, cidade na qual trabalhou por três anos, estando atualmente afastado.

4.2 Procedimentos

O planejamento inicial que constava da realização de oito encontros com o grupo de professores foi cumprido integralmente, no período de 08 de maio a 02 de julho, com reuniões semanais de 1 hora de duração aproximadamente, realizadas no campus da Unesp/Rio Claro. Todas as reuniões foram gravadas em fita microcassete e transcritas no período entre o início das reuniões e o final do mês de julho.

O cronograma entregue aos professores apresentava as seguintes temáticas:

Encontro	Data	Conteúdo
1	08/05	Acertos iniciais, apresentação dos encontros, discussão do cronograma e aplicação do questionário inicial
2		Tema: Educação Física e jogo
3		Tema: Jogo e ética
4		Tema: Educação Física, escola e ética
5		Tema: Ética e cidadania
6		Tema: Educação Física, ética e cidadania
7		Tema: Propostas de intervenção (jogo e ética)
8		Avaliação e considerações finais

No decorrer dos encontros surgiu a necessidade de que alguns temas fossem modificados e/ou ampliados e, em decorrência disso, o cronograma foi reestruturado e ficou da seguinte maneira:

Encontro	Data	Conteúdo
1	08/05	Acertos iniciais, apresentação dos encontros, discussão do cronograma e aplicação do questionário inicial
2	14/05	Tema: Abordagens da Educação Física
3	21/05	Tema: Educação Física e Jogo
4	28/05	Tema: Ética
5	04/06	Tema: Ética nos PCNs
6	18/06	Tema: Conteúdos da ética nos PCNs
7	25/06	Tema: Cidadania e Educação Física
8	02/07	Avaliação e considerações finais

4.2.1 Os encontros com os professores

Estes encontros foram organizados de forma a realizarmos exposições/leituras de textos, discussões, debates e relatos de experiências com o propósito de tratar dos temas sugeridos e verificar as possibilidades de trabalho com a ética por meio dos jogos nas aulas de Educação Física escolar.

O primeiro encontro, realizado no dia 08 de maio de 2004, iniciou-se na sala de reuniões do Departamento de Educação Física e terminou em uma sala de reuniões da biblioteca do Instituto de Biociências da Unesp/Rio Claro. Estavam presentes a professora 1 e os professores 2, 3 e 4. Nesta primeira reunião percebemos que todos os participantes se conheciam, pois já haviam trabalhado juntos em algumas escolas e cursado disciplinas da pós-graduação. Apenas o professor 5, que não pode estar presente nesta reunião, não era conhecido dos demais.

Inicialmente foi entregue aos participantes o convite para a participação na pesquisa (APÊNDICE 1) e a apresentação dos encontros (APÊNDICE 2).

Em seguida apresentei-me como aluna da pós-graduação desenvolvendo estudo na área de “Pedagogia do Movimento” e linha de pesquisa “Educação Física Escolar”, sob a orientação da Prof^a Dr^a Suraya Cristina Darido. Foi explicado o objetivo da pesquisa, os procedimentos metodológicos que seriam utilizados e fizemos uma leitura dos temas que foram sugeridos para os encontros.

Os professores também tiveram a oportunidade de se apresentar e colocar questões que gostariam de tratar ao longo dos encontros, bem como posicionar-se em relação ao tema que seria desenvolvido na pesquisa. Ao final discutimos um novo dia e horário para realizarmos as reuniões e foi entregue aos professores um questionário (APÊNDICE 3) para que eles respondessem em casa e trouxessem no próximo encontro.

O segundo encontro foi realizado no dia 14 de maio de 2004, em uma sala de reuniões da biblioteca do Instituto de Biociências da Unesp/Rio Claro, estando presentes a professora 1 e os professores 2, 4 e 5. Inicialmente o professor 5 apresentou-se ao grupo e em seguida iniciamos uma conversa sobre a história da Educação Física e suas principais concepções (ANEXO 1). Apesar desse tema não constar no cronograma inicial, após a primeira reunião com os professores, senti a necessidade de verificar quais concepções esses professores tinham a respeito dos objetivos a serem alcançados na Educação Física escolar, partindo do pressuposto de que um professor que entende esta disciplina como espaço que permite, além de outros conteúdos, a aprendizagem de valores e atitudes, não teria problemas em colaborar com objetivo da pesquisa.

No terceiro encontro, realizado no dia 21 de maio de 2004 em uma sala do Bloco Didático da Educação Física, estavam presentes os professores 2, 3, 4 e 5. Discutimos o tema jogo e realizamos a leitura de um texto (ANEXO 2) que havia sido entregue no encontro anterior.

O quarto encontro foi realizado no dia 28 de maio de 2004 em uma sala de estudos da biblioteca do Instituto de Biociências da Unesp/Rio Claro, no qual, pela primeira vez, todos os participantes estavam presentes. Nesta reunião iniciamos as discussões sobre ética, pautados em um texto (ANEXO 3) que reúne algumas definições do termo, retiradas da revisão bibliográfica deste trabalho.

No quinto encontro, que foi realizado em uma sala do bloco didático da Biologia no dia 04 de junho de 2004, estavam presentes os professores 2, 3, 4 e 5. Nesta reunião continuamos a tratar do tema ética. Foi solicitado aos professores que realizassem a leitura de três textos, entregues na reunião anterior. Dois textos foram retirados dos PCNs (BRASIL, 1998, p. 30-31; p. 34-36) e tratavam de Educação Física e cidadania e do tema transversal ética, respectivamente. O terceiro tratava dos anexos de um texto de BRACHT (2000, p. 20-24), no qual o autor apresenta trechos de reportagens que relacionam ética e esporte.

O sexto encontro foi adiado do dia 11 para o dia 18 de junho de 2004, em virtude do feriado do dia 10, já que alguns dos professores não poderiam comparecer à reunião, que foi realizada em uma sala de estudos da biblioteca do Instituto de Biociências da Unesp/Rio Claro, com a participação de todos os professores.

De acordo com o planejamento da pesquisa, nesta reunião escolheríamos os jogos que seriam aplicados pelos professores nas duas semanas seguintes para que fosse cumprido o objetivo do trabalho de verificar se os jogos possibilitariam lidar com questões éticas nas aulas de Educação Física. Decidimos deixar esta escolha para a sexta reunião porque era necessário que os professores tivessem discutido os temas dos encontros anteriores.

O fato de estarmos nos aproximando das férias escolares do mês de julho, entretanto, fez com que o tempo para a aplicação dos jogos ficasse muito restrito, por isso optamos por colher os depoimentos dos professores a respeito dos jogos que eles costumavam utilizar e que atestavam como provocadores de situações que permitiam o trato de questões éticas.

Depois da decisão tomada em comum acordo com os professores, demos prosseguimento ao encontro, no qual foi entregue um texto (ANEXO 4) sobre os conteúdos da ética encontrados nos PCNs (BRASIL, 1997), sob os quais realizamos um debate procurando verificar como a justiça, o respeito mútuo, a solidariedade e o diálogo poderiam ser tratados nas aulas de Educação Física especificamente no conteúdo de jogos. Partimos do pressuposto que talvez fosse mais fácil para os professores pensar em jogos que pudessem lidar com estes valores específicos, em vez de pensar na ética de uma maneira geral, dada a complexidade do tema.

O sétimo encontro, realizado no dia 25 de junho de 2004, contou com a participação da professora 1 e dos professores 2, 4 e 5, e foi realizado em frente à biblioteca do Instituto de Biociências da Unesp/Rio Claro. Tratamos do

tema cidadania e Educação Física, baseados em um resumo (ANEXO 5) do texto de BETTI (1999) que aponta três princípios básicos necessários para a implementação de uma Educação Física voltada para a cidadania: o princípio da inclusão, da alteridade e da formação e informação plenas.

No oitavo e último encontro, realizado no dia 02 de julho de 2004 em uma sala de estudos da biblioteca do Instituto de Biociências da Unesp/Rio Claro, somente o professor 3 não esteve presente. Nesta reunião foram colhidos os depoimentos dos professores a respeito dos jogos que ocasionam situações nas quais é possível lidar com questões éticas.

Além disso, foi feita uma breve avaliação dos encontros, na qual procurou-se saber quais contribuições as reuniões haviam proporcionado para a prática profissional dos professores participantes.

4.2.2 Entrevistas finais

Para finalizar a pesquisa planejamos, após os encontros, a realização de uma entrevista semi-estruturada individual com os professores participantes (APÊNDICE 4).

Esta entrevista foi elaborada a fim de constataremos quais contribuições os encontros possibilitaram através das discussões, reflexões, partilhas, conscientizações e/ou ações a respeito do trato de questões éticas nas aulas de Educação Física.

As entrevistas aconteceram aproximadamente três meses após o término das reuniões, no período de 05 a 14 de outubro de 2004, pois a

intenção era entrar em contato com os professores ao final do 3^a bimestre letivo, para que eles tivessem a oportunidade de refletir sobre os acontecimentos ocorridos nestes dois meses, já que as reuniões terminaram em julho, mês de férias escolares.

Todas as entrevistas foram gravadas em fita microcassete e transcritas imediatamente após cada realização.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussões foram agrupados e serão apresentados em categorias de acordo com os temas mais relevantes tratados ao longo das reuniões com os professores.

O primeiro tópico trata das concepções iniciais dos professores sobre jogos, ética e os PCNs, questões verificadas principalmente por meio de um questionário entregue no primeiro encontro e da influência das abordagens da Educação Física na prática destes professores.

No segundo tópico são apresentadas as reflexões elaboradas a partir das discussões sobre o jogo e sua utilização pelos professores após o término das reuniões.

O terceiro tópico, que trata de ética e Educação Física, apresenta as considerações dos professores sobre este princípio, exemplos de situações que envolvem a ética vivenciada por eles nas escolas, a relação entre ética e mídia e os relatos dos professores nas entrevistas finais sobre as repercussões dos encontros em relação à ética nas aulas de Educação Física.

No último tópico os conteúdos da ética e da cidadania são relacionados às aulas de Educação Física e apresentados de acordo com as reflexões elaboradas pelo grupo.

5.1 As concepções e práticas iniciais dos professores

No primeiro encontro os professores se apresentaram e conheceram os objetivos da pesquisa. Constatou-se nos depoimentos um bom nível de interesse e uma boa aceitação do grupo com relação à proposta inicial.

O fato de o grupo ser heterogêneo, no sentido de que os professores não lecionam para as mesmas faixas etárias como pode ser verificado no quadro abaixo, foi outro ponto de adesão.

	Educação Infantil	Ensino Fundamental 1ª a 4ª séries	Ensino Fundamental 5ª a 8ª séries	Ensino Médio
Professora 1	X	X		X
Professor 2			X	
Professor 3			X	
Professor 4		X		
Professor 5	X	X		

Eles consideraram que as trocas poderiam ser mais ricas, mesmo porque a maioria deles já trabalhou com todas as faixas etárias.

5.1.1 Frequência do uso de jogos

Entregue aos professores no final da primeira reunião, o questionário inicial (APÊNDICE 3) foi constituído por cinco perguntas que buscavam verificar a frequência da utilização dos jogos pelos professores nas aulas de Educação Física, suas concepções sobre a utilização desse conteúdo e a ética, bem como ter uma indicação inicial sobre o conhecimento dos mesmos em relação aos PCNs e os temas transversais.

A respeito da utilização dos jogos nas aulas de Educação Física todos os professores responderam afirmativamente, sendo que a professora 1 indicou que sempre utiliza esse conteúdo por trabalhar com a Educação Infantil e 1ª e 3ª séries do Ensino Fundamental. Ela justificou que para essa faixa etária as atividades lúdicas são recomendadas pela literatura, principalmente as que possuem poucas regras.

O professor 3, apesar de responder afirmativamente, indicou que utiliza os jogos com uma frequência pequena, justificando que de 5ª a 8ª séries existe uma certa resistência dos alunos, que consideram os jogos como brincadeiras. Além disso, alega que sua formação preparou-o mais para trabalhar com os esportes.

O professor 2, diferentemente do 3, afirmou que utiliza os jogos com uma frequência de 80 a 90% em suas aulas (com alunos da mesma faixa etária), pois os considera como ideais para a inclusão de quase todos os conteúdos, além de obter grande motivação dos alunos.

De acordo com o professor 4, os jogos são utilizados semanalmente em suas aulas de Educação Física, pois são “ferramentas muito positivas”, nas quais os alunos podem ser totalmente integrados.

O professor 5 afirma que utiliza este conteúdo de duas a três vezes por mês com 3ª e 4ª séries e com menor frequência com as 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental.

5.1.2 Jogos e ética

A segunda pergunta referia-se à concepção dos professores sobre a possibilidade de se trabalhar com questões éticas nos jogos e, em caso de resposta afirmativa, era solicitado para que os professores exemplificassem como. Todos os professores responderam positivamente, sendo que os professores 1 e 2 indicaram que sempre é possível “tirar proveito” das situações que ocorrem nas aulas para se introduzir breves reflexões ou discussões sobre ética. O professor 2 aponta ainda as situações dos jogos veiculados pela mídia, principalmente o futebol, como temas que encerram questões desta natureza.

Os professores 3 e 4 responderam que a ética pode ser tratada no dia-a-dia, independente dos jogos, como no respeito aos colegas e em situações de preconceito e discriminação.

De acordo com o professor 5, os jogos possibilitam várias situações nas quais os alunos têm a possibilidade de vivenciar questões éticas, como por exemplo nos jogos de pega-pega quando um aluno é pego e não quer admitir. Ele afirmou que é necessário que os alunos aprendam a respeitar as regras dos jogos.

5.1.3 Conhecimento prévio sobre os PCNs

Na terceira questão, a professora 1 e os professores 2 e 3 responderam que já conheciam os PCNs da Educação Física. A professora 1 afirmou que o documento foi escrito com o intuito de subsidiar os professores da área, mas acredita que ele deveria ter mais exemplos práticos. Os professores 2 e 3 apontaram que os PCNs são muito úteis na elaboração dos planos de ensino. Além disso, o professor 2 os considera muito abrangentes e adaptáveis ao dia-a-dia e o professor 3 alerta que falta uma indicação mais específica dos conteúdos da Educação Física. Os professores 4 e 5 afirmaram que não fizeram uma leitura completa do documento.

Sobre dos temas transversais os professores responderam que têm conhecimento do que são, com exceção do professor 4, que afirmou ter pouco conhecimento a respeito. Os comentários variaram de “temas que podem ser incluídos em todas as disciplinas” (PROFESSORA 1 e PROFESSOR 2) a “temas que seguem, ou deveriam seguir paralelamente com todas as disciplinas, para que os professores tenham um discurso parecido” (PROFESSOR 5).

Em relação à leitura do tema transversal ética, apenas o professor 5 afirmou não ter realizado uma leitura específica deste documento. A professora 1 indicou que além do texto dos PCNs já lera outros livros que tratam do tema.

O professor 2 observou que a ética deve estar presente em todos os relacionamentos que permeiam o ambiente escolar como parte do dia-a-dia. Segundo ele o “exemplo” na escola é fundamental. De acordo com professor 3

é um tema atual e importante principalmente em relação ao respeito pelas diversidades.

Uma análise dos questionários iniciais aponta que a maioria dos professores do grupo utiliza com grande frequência o conteúdo jogos nas aulas, sendo que sua presença é maior no Ensino Fundamental para as séries de 1^a a 4^a.

Os professores indicam acreditar que a ética é um tema importante da Educação Física e dos jogos, mas atestam que a questão é mais ampla e pode ser abordada em outros conteúdos e situações, como nas relações interpessoais. Ponto em que estão corretos pois, de acordo com PEREIRA-AUGUSTO, as relações e a convivência estabelecidas a partir da ética podem ser as melhores experiências oferecidas aos alunos no ambiente escolar. Desta maneira, além de vivenciar, eles podem refletir sobre ética nas diferentes áreas de conhecimento.

Os professores (três deles) demonstraram também que já possuíam um certo conhecimento sobre os PCNs, os temas transversais e ética.

Dois não se mostraram muito seguros. Fato compreensível com um deles que trabalha exclusivamente numa escola particular, onde a discussão sobre os PCNs não é muito grande. O outro, mesmo tendo afirmado que fez uma leitura parcial do documento, demonstrou que utiliza outros referenciais teóricos para, por exemplo, elaborar seu planejamento anual.

DARIDO et al. (2001) constata que, apesar dos PCNs estarem disponíveis na maioria das escolas públicas brasileiras, a sua não utilização de maneira sistemática pode ocorrer por várias razões, como o fato do documento

ser de difícil leitura, compreensão e aplicação, a pouca existência de investimentos na formação inicial e continuada dos professores, entre outros.

5.1.4 Os professores e as abordagens

Depois de ter realizado a transcrição do primeiro encontro, considerei que seria pertinente tratar da história da Educação Física e de suas principais abordagens para verificar quais eram as concepções dos professores em relação aos objetivos da Educação Física escolar.

Julguei que seria valioso obter tais informações já que o objetivo desta pesquisa é tratar de ética nas aulas, partindo do pressuposto de que um professor que entende como um dos objetivos da disciplina o desenvolvimento de conteúdos relacionados a valores e atitudes, certamente não teria problemas em incluir questões desta natureza em suas aulas. Já professores com concepções voltadas para a transmissão de conteúdos que privilegiam, por exemplo a prática esportiva, poderiam apresentar maior resistência em desenvolver este trabalho.

No segundo encontro realizamos uma breve leitura e discussão de um texto (ANEXO 1) que continha recortes da revisão bibliográfica deste trabalho e tratava das questões principais da história da Educação Física escolar, bem como de algumas características das abordagens de maior destaque na área.

Os depoimentos dos professores indicaram que nenhum deles consegue se posicionar em uma única abordagem, pois todas elas apresentam

elementos que podem ser desenvolvidos na escola, de acordo com as diferentes faixas etárias.

A partir desta constatação pude verificar que também no grupo estudado há uma impressão geral de que os professores não são puristas. Na verdade eles buscam retirar das abordagens os elementos que consideram mais importantes para utilizar na prática pedagógica. Não se pode negar que cada uma possui uma contribuição particular para o enriquecimento da Educação Física, tal como explicita DARIDO (2003).

O professor 5, por exemplo, comentou que utiliza a tendência desenvolvimentista com as crianças de faixas etárias menores (Educação Infantil) e o professor 2 com seus alunos de 5ª e 6ª séries. Já a construtivista é utilizada pelo professor 5 com os alunos de 1ª a 4ª séries para a adaptação e criação de novas regras nos jogos, e pelo professor 2 para problematização e inclusão de sugestões dos alunos às atividades.

Os PCNs foram citados pelo professor 4 como um documento que veio para dar uma nova conotação à Educação Física, esperada pelos professores há muitos anos. De acordo com o professor 2, os PCNs reúnem os diversos elementos da Educação Física e podem ser facilmente utilizados por qualquer professor. O professor 5, que afirmou não utilizar os PCNs por não ter realizado uma leitura completa do documento, mostrou-se interessado em estudá-lo após as discussões.

A abordagem crítico-superadora foi apontada pelo professor 2 como importante por apresentar uma perspectiva de mudança na questão social, especialmente para os professores que trabalham em escolas públicas, pela

necessidade de desenvolver um trabalho de conscientização dos alunos enquanto cidadãos. O professor 5 também indica a utilização desta abordagem com seus alunos de 3ª e 4ª séries, procurando levá-los a refletir sobre situações que ocorrem no próprio contexto das aulas.

O professor 4 comentou que, além da utilização de alguns elementos das abordagens, vale-se mais da experiência adquirida ao longo dos 30 anos de profissão para planejar suas aulas e lidar com os alunos. Neste sentido, atualmente considera-se fundamental o conhecimento adquirido nos anos de prática, embora ele não seja suficiente, como indica DARIDO (2003).

A professora 1 afirmou que para resolver as situações mais difíceis, como problemas de indisciplina, apela mesmo para o bom senso:

“(...) eu percebo que a disciplina é terrível, você não consegue conversar com a criança, ela te deixa falando sozinha, não olha para você. Então você fala ‘o quê eu vou usar? Qual tendência?’. No caso, eu acredito que temos que usar o bom senso, o meio termo para resolver algumas situações” (PROFESSORA 1).

De fato as abordagens da Educação Física não tratam das questões de indisciplina, tema que constantemente é indicado pelos professores como uma das dificuldades enfrentadas no cotidiano profissional, como verificou GASPARI et al. (2004).

Interessante no depoimento da professora é a utilização dos termos “bom senso” e “meio termo”, que nos remetem ao filósofo Aristóteles, o qual indica que o meio termo é a maior característica das pessoas virtuosas que, por seus comportamentos, desenvolvem as atitudes éticas. Não por acaso, já que esta professora estava lendo um livro sobre ética na época dos encontros

e, em seus comentários, afirmou estar aproveitando muito a leitura para refletir sobre sua prática profissional.

Os professores mostraram também que possuem preocupação com as atitudes e os valores que os alunos estão cultivando e que estes princípios também são conteúdos de suas aulas. O que está de acordo com as dimensões dos conteúdos propostos por ZABALA (1998) e COLL (2000).

De acordo com a professora 1, o fato de ter tido uma educação baseada em valores e virtudes faz com que ela dê prioridade ao ensino destes princípios em suas aulas:

“(...) todos estes valores eu procuro passar para eles, mais talvez do que o movimento. Eu não deixo de passar o movimento, mas acho que o mais importante antes de você ensinar a Educação Física é falar para eles que o mais importante é a educação. Não adianta eu ensinar um jogo se meu aluno não me respeita, os amigos, a direção e assim por diante” (PROFESSORA 1).

O professor 4, além de concordar com a professora 1, acrescentou que sempre fundamentou-se no propósito de que a Educação Física deve ser produtiva para os alunos e desta maneira desenvolver valores e ética.

Para exemplificar, ele citou várias situações nas aulas que podem ser aproveitadas, uma delas especificamente, na comemoração da abolição dos escravos, dia 13 de maio. Neste dia o professor chamou uma menina da etnia negra e perguntou para os alunos o que eles estavam comemorando naquele dia em relação à etnia da garota, iniciando assim uma conversa sobre o assunto, contando como os escravos eram aprisionados na África e trazidos em grandes navios para o Brasil, sendo que os que morriam pelo caminho eram jogados no mar, entre outras coisas.

“Fui falar sobre a abolição (...) isso eu acho importante na Educação Física e falo para os alunos que ela está em tudo, em todas as matérias, na Matemática, no Português, na História, eu acabei entrando na História em cinco minutos (...) No momento em que eu estou trabalhando, agora estou entrando no que você está pedindo, estou repensando muitas coisas que eu falei e deixei de falar, com as capacitações eu mudei muito e estou mudando cada dia mais” (PROFESSOR 4).

Os depoimentos deste professor indicam que ele trata de um leque amplo de valores. Além da discussão do que é certo e errado, discute também a questão da pluralidade cultural, que é outro tema transversal estudado e discutido na Educação Física, por exemplo, por IÓRIO (2004). Apesar dos 30 anos de profissão, o professor se mostra muito comprometido e disposto a lidar com conteúdos diversos e aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho, fato constatado em trechos do seu depoimento em que cita participar de capacitações que o ajudam a refletir e modificar sua prática.

De fato uma das questões que se coloca para a melhoria da qualidade de ensino é garantir, além de uma boa formação inicial, uma formação continuada. Situação que infelizmente ainda não ocorre de forma regular e sistematizada, como constatado por GASPARI et al. (2004).

De acordo com o professor 2 a Educação Física ficou estagnada por certo tempo e os professores só sabiam reclamar sobre o baixo *status* da disciplina no ambiente escolar, o que foi observado em BRACHT (2002). A superação desse quadro depende da própria valorização de cada professor como co-responsáveis pelas mudanças necessárias. O professor observa que:

“A Educação Física ficou muito tempo parada, ficou um tempo naquela coisa da gente discutir que não é valorizado no ambiente escolar, mas a gente também precisa se valorizar, pedir a palavra, participar das reuniões, se manifestar, nós temos capacidade para isso” (PROFESSOR 2).

Os professores reconhecerem a si próprios como responsáveis por mudanças na Educação Física é algo que também foi constatado na pesquisa realizada por VENÂNCIO et al. (2003). Nela os autores buscaram verificar quais sugestões os professores de Educação Física tinham para melhorar a qualidade das aulas.

Os resultados apontam várias reivindicações dos professores, como melhores condições de trabalho e apoio da direção escolar. Quando indagados sobre quem seria o principal responsável pelas mudanças sugeridas, os professores indicam que, além dos órgãos públicos e da direção da escola, eles também fazem parte deste processo. Como isso, percebe-se que eles têm consciência da sua responsabilidade no processo de mudança que a área vem sofrendo.

De um modo geral, os professores indicaram que procuram aproveitar o que consideram mais significativo de cada tendência da Educação Física para o uso no cotidiano profissional. Quando elas não oferecem soluções suficientes para determinadas questões, os professores valem-se de sua da experiência e formação para resolver os problemas.

Ao final dos depoimentos pude verificar ainda que o grupo mostrava um grande interesse em pensar a ética como um conteúdo a ser desenvolvido nas aulas. Na verdade, ficou claro que, de certa forma, eles já realizam um trabalho no qual lidam com estas questões, principalmente a partir dos conflitos e das oportunidades que surgem, o que demonstra que estes professores realmente acreditam que a educação implica no tratamento das atitudes e dos valores que os alunos desenvolvem.

5.2 Concepções sobre o jogo

Para tratar do tema jogo, foi entregue aos professores um pequeno texto (ANEXO 2) que continha recortes do livro “O jogo: entre o riso e o choro” do autor João Batista Freire (2002). Este texto foi elaborado com a intenção de mostrar aos professores as classificações clássicas deste fenômeno realizadas por Huizinga e Caillois e a posição de FREIRE (2002) sobre o conceito de jogo.

A proposta do encontro era refletir sobre o jogo, sua classificação, características e aplicação nas aulas de Educação Física, considerando as concepções iniciais dos professores conforme as proposições de uma pesquisa-ação.

Inicialmente os professores levantaram diversos questionamentos sobre as características listadas por Huizinga e Caillois, como por exemplo:

- Qual seria o tipo de “perigo” que o jogo implica? Físico? Emocional? De exposição dos alunos?
- Que tipo de “risco” o jogo apresenta? De perder? Risco Emocional?
- “Depois do jogo tudo volta ao normal”. O que volta ao normal?
- O jogo é “livre”. Por quê?
- “Sai da realidade”. Que realidade?

Os próprios professores, debatendo, encontraram algumas respostas para os questionamentos que foram levantados, de acordo com o professor 5:

“Depois eu pensei que no jogo você sai do cotidiano, não sei, eu entrei em várias formas de jogo, às vezes você vai jogar bola no final de semana, você sai da sua realidade e depois volta, eu entendo o que ele quer dizer, porque

quando a gente está jogando, percebe que a atenção está naquilo ali e esquece as outras coisas” (PROFESSOR 5).

O debate foi importante porque os professores puderam conversar sobre vários aspectos do jogo e, apesar de terem surgido mais perguntas que respostas, o professor 5 afirmou ter gostado muito do modo como as características foram apresentadas:

“Eu achei legal isso aqui porque em uma página deu para parar e pensar em um monte de coisas, são vários itens e cada um pega uma coisa. Um texto pequeno, mas demorou um tempo para ser digerido” (PROFESSOR 5).

Num primeiro momento os professores concordaram com a definição de FREIRE (2002), que considera o jogo como um fenômeno maior, que não pode ser definido por certas características. De acordo com os professores, o fato de o autor pertencer à área da Educação Física pode ser um dos fatores que o leve a pensar desta maneira.

O grupo considerou que existem outros sentidos para o termo jogo. Além de ser utilizado nas aulas de Educação Física, é usado também nas relações entre alunos e professores, por exemplo:

“(...) os alunos jogam com a gente, por exemplo, aquele aluno que é sempre taxado, sempre tem reclamação dele, às vezes ele não fez nada e já tem alguém que vem falar dele, esse está jogando com você, porque quer que tire o outro menino da aula, quer que você tome uma atitude” (PROFESSOR 5).

Mesmo quando indagados a responder quais os jogos que são conteúdos das aulas de Educação Física, um dos professores respondeu:

“As brincadeiras, os jogos, os esportes, a dança, lutas não é jogo também? Então é mais ou menos o que eu estou pensando, e considero tudo como jogo e da mesma forma é tudo jogo? Pode ser e não ser” (PROFESSOR 3).

Em vista da resposta do professor 3, expliquei que, por avaliar o jogo como um dos conteúdos mais utilizados na aulas de Educação Física, o

escolhi para trabalhar com a ética. Da mesma maneira poderia ter escolhido, por exemplo, a dança ou as lutas. Gostaria de destacar que depende do olhar que se tem sobre o jogo. FREIRE (2002), por exemplo, não faz esta distinção. Ele realmente considera que a dança, a luta e ginástica também podem ser jogos, depende do contexto.

Porém, se fosse considerar que todos estes conteúdos são jogos, estaria abrindo um leque de possibilidades do qual certamente não poderia dar conta em um único trabalho. Por isso precisava que fosse encontrado um consenso quanto ao tipo de jogo que estaríamos utilizando para verificar o objetivo do trabalho, jogos que possibilitassem, por exemplo, levantar questões sobre o respeito às regras, aos companheiros, às questões de gênero, de inclusão, entre outras.

Depois desta justificativa, os professores começaram a citar exemplos de jogos como o Base 4, no qual o professor 4 trabalha com a questão da valorização das meninas na aulas mistas. Já os professores 2 e 5 falaram das adaptações que fazem com os jogos, como o de futebol, para conseguirem a adesão dos alunos, inclusive dos menos habilidosos. Somente o professor 3 afirmou que não utiliza muito esses tipos de jogos com seus alunos devido a faixa etária.

Percebemos pela fala desse professor que, quando destaca os jogos que utiliza em suas aulas, acaba falando de jogos entre equipes, com caráter competitivo, ou seja, ele não cita nenhum tipo de dança, luta ou ginástica como jogo, assim como nenhum dos outros professores. Este fato nos leva a constatar que, na verdade, o tipo de jogo proposto na revisão bibliográfica

deste trabalho para se trabalhar com questões éticas é utilizado pelos professores.

Desta maneira, o jogo utilizado nas aulas de Educação Física refere-se a uma atividade de caráter competitivo, que freqüentemente envolve duas ou mais equipes e possui regras pré-estabelecidas que podem ser modificadas ou adaptadas pelos alunos ou professores.

Com o grupo, constatei que definir o jogo é algo complexo e requer um estudo detalhado. É possível, no entanto, dar muitos exemplos de jogos e os professores fazem isso com facilidade.

No último encontro, por exemplo, pedi aos professores que dessem exemplos de jogos utilizados por eles nas aulas de Educação Física, principalmente aqueles que julgavam serem possibilitadores do trato de questões éticas. Além de jogos, os professores citaram também algumas brincadeiras que permitem o desenvolvimento da ética e seus componentes.

A professora 1 falou sobre as brincadeiras barra-manteiga e nunca três; o professor 5 sobre mãe-da-rua e, junto com o professor 2, comentou o jogo pique-bandeira; o professor 4 falou sobre o esconde-esconde e o base 4.

Nas entrevistas finais, realizadas três meses após o termino dos encontros, foi perguntado aos professores sobre a utilização de jogos com a intenção de desenvolver questões éticas nas aulas de Educação Física. As respostas indicaram que todos eles procuraram utilizar jogos com esta finalidade.

Em relação aos jogos que foram apresentados pelos professores nos encontros como possibilitadores do trato de questões éticas, a professora 1

afirmou ter utilizado o mãe-da-rua, os professores 2 e 5 utilizaram o pique-bandeira e o professor 4 o base 4 e o esconde-esconde, somente o professor 3 afirmou não ter utilizado nenhum deles, pois não esteve presente no último encontro, no qual colhemos os depoimentos dos demais professores sobre os jogos.

Este professor, em compensação, afirmou ter utilizado jogos na gincana que a escola promoveu no 3º bimestre. De acordo com ele, alguns destes jogos não possuíam regras bem definidas, o que de certa maneira forçava os alunos a fazerem adaptações e dialogar para conseguir um bom resultado:

“Por exemplo, tinha um jogo lá que você precisava jogar futebol com um sapato, então tinha aluno que batia com força, precisava equilibrar a competição do jogo com a preservação dos companheiros (...) eles próprios foram formulando as regras durante o jogo” (PROFESSOR 3).

O professor afirmou mais uma vez que se preocupa mais em trabalhar a ética no dia-a-dia das aulas de Educação Física, a partir das oportunidades que surgem, que por meio de jogos propriamente ditos.

Sem dúvida é muito importante que os professores tenham essa preocupação em tratar de questões éticas sempre que aparecem oportunidades nas aulas, tanto durante as atividades, quanto nas relações estabelecidas com os alunos. Entretanto, considero que buscar desenvolver questões éticas por meio dos jogos particularmente pode ser uma maneira de tratar deste princípio no contexto de uma atividade que gera muita motivação nos alunos. Os professores podem aliar a aprendizagem da ética e de outros valores ao prazer que a atividade freqüentemente promove, como uma estratégia para o ensino e a aprendizagem.

O professor 5, além de utilizar o pique-bandeira indicado por ele mesmo e pelo professor 2 nas reuniões, comentou sobre um tipo de voleibol adaptado que trabalhou com seus alunos de 1^a a 4^a séries. Neste jogo é utilizada uma bola grande de plástico (como aquelas de circo) e o objetivo é fazer com que ela caia no campo do adversário. Para isso cada equipe pode dar quantos toques forem necessários para passar a bola para a outra equipe.

De acordo com ele, o fato de poder dar mais de um toque na bola fez com que muitos alunos não respeitassem a vez de seu companheiro realizar o passe, pois se na primeira tentativa um aluno não conseguisse enviar a bola para o outro lado, ele acabava correndo atrás dela para tentar novamente: “Fui colocando alguns controles para que eles respeitassem a vez do outro e trabalhei com eles uma coisa que eu percebia, mas nunca tinha passado pela minha cabeça: a questão daquele que também não quer nada” (PROFESSOR 5).

Além do respeito pelo companheiro que também tem o direito de tocar na bola, o professor procurou criar estratégias para que todos participassem da mesma maneira da atividade, mas constatou que alguns alunos preferem assumir uma posição de vítima ou simplesmente ficam reclamando e não fazem nada para ter um desempenho melhor nas atividades:

“(...) comecei a perceber também que aquele que não quer nada, se ele está ali, ele tem que se envolver também, porque é muito fácil chegar para a gente e falar: ‘Professor, ninguém deixa a gente pegar na bola’ E a gente vai lá e começa a criar sistemas para que ele participe, só que ele também não faz nada da parte dele, então foi aí que comecei a trabalhar essa outra questão de respeito” (PROFESSOR 5).

Havíamos tratado nos encontros da questão da inclusão dos alunos menos habilidosos nas aulas. De acordo com o depoimento deste professor,

no entanto, alguns alunos acabam cometendo abusos por encontrar-se em uma posição menos favorecida em termos de habilidade para a prática de determinadas atividades. Por isso é necessário que os professores realmente estejam atentos para este tipo de comportamento para que não acabem cometendo injustiça com um aluno, só porque ele tem mais vontade de participar da aula que outros.

É necessário que se crie um ambiente no qual exista respeito pelos alunos menos habilidosos e, da mesma maneira, pelos que possuem maior facilidade e vontade para a prática das atividades das aulas de Educação Física.

O professor 4 comentou ter utilizado o jogo base 4 mais com as turmas de 3ª e 4ª séries, procurando sempre desenvolver atitudes de respeito, solidariedade e diálogo. Trabalhou o esconde-esconde mais com as 2ª séries, visando a conscientizar os alunos na questão do respeito às regras do jogo e aos companheiros.

Interessante nos depoimentos deste professor é a sua preocupação em utilizar os jogos para ensinar aos alunos o significado da palavra ética, neste caso empregada como sinônimo de respeito:

“(...) eu enfatizei bastante essa palavra com eles, falando que (...) ‘a ética é a gente respeitar o colega da gente, respeitar o professor, respeitar o pai, respeitar a mãe’ Então eu envolvia todo mundo, porque as coisas no nosso trabalho com a educação não param ali na aula, então eu procuro envolver todo mundo” (PROFESSOR 4).

O professor 2 falou somente do jogo pique-bandeira que foi utilizado especificamente por ele com intenção de abordar o tema ética. Sem ter definido muitas regras, o professor fez com que os alunos fossem utilizando o

diálogo para discutir o desenrolar do jogo, quando, por exemplo, percebiam que um aluno havia tentado burlar alguma regra ou ser desonesto. Nas palavras do professor:

“(...)chegamos à conclusão com eles de que vale a pena no jogos, em todos os momentos da vida da gente, a gente ser ético, ser correto, isso vale como experiência ao longo da vida acredito, espero que isso sirva, que os pequenos momentos reflitam no futuro” (PROFESSOR 2).

Podemos constatar que depois das reuniões os professores realmente tiveram a intenção de utilizar os jogos para lidar com questões éticas nas aulas de Educação Física e que as novas aplicações dos jogos trouxeram também novos elementos para reflexão e discussão. Alguns professores preferiram continuar utilizando os jogos que eles mesmos haviam propostos nas reuniões, enquanto outros procuraram jogos diferentes, que não haviam sido propostos para lidar com estas questões.

O mais importante é poder verificar que estes profissionais de fato encontraram um sentido no tema proposto para o desenvolvimento deste trabalho, ao qual deram a melhor contribuição e a certeza de que com dedicação poderemos construir uma Educação Física que também possa transmitir valores e ética por meio de seus conteúdos.

5.3 Ética e Educação Física

Para introduzir o tema ética nos encontros optei por utilizar quatro referências básicas (ANEXO 3) que se encontram na revisão bibliográfica do trabalho, por considerar que as definições apresentadas pelos autores

selecionados e pelos PCNs dariam conta de apresentar questões suficientes para iniciar a discussão sobre o tema.

5.3.1 Conceituação de ética

Propositadamente as quatro referências escolhidas apresentam definições distintas sobre a ética, AQUINO (2000), por exemplo, indica três significados para o termo retirados de dicionários comuns e especializados, além de apresentar sua própria concepção sobre o tema.

NASCIMENTO (1990) não faz distinção entre os termos moral e ética, utilizando-os em uma única definição. Já os PCNs (BRASIL, 1997) apresentam definições diferentes para os dois termos e apontam a ética como superadora da moral. O filósofo Aristóteles, por sua vez, apresenta uma noção de ética muito mais ligada ao comportamento dos indivíduos e à sua vida em sociedade.

Com isso, pretendíamos mostrar aos professores que não existe um consenso sobre as definições de ética e moral. Os enfoques também são diferentes, alguns autores relacionam mais ao comportamento dos indivíduos na sociedade, outros aos códigos e valores de determinados grupos.

As reuniões foram direcionadas para que os professores pudessem compreender qual a concepção de ética deste trabalho, que é a que está relacionada ao comportamento das pessoas em suas relações e enquanto membros da sociedade.

Num primeiro momento, julgamos necessário esclarecer o quanto o processo histórico exerce influência sobre as sociedades e os homens, modificando conseqüentemente suas práticas e costumes e fazendo com que determinados valores considerados importantes no passado, já não tenham o mesmo significado atualmente. Na seqüência, começamos a tratar das definições da ética e a primeira questão levantada no grupo relacionava-se com a existência ou não da moral em nossa sociedade.

Cabe ressaltar, contudo, que nas primeiras discussões o diálogo dos professores pautou-se muito nos exemplos de suas práticas cotidianas, e, talvez pela complexidade do tema, tenha ficado difícil o aprofundamento das definições de ética.

5.3.2 Exemplos de situações escolares que envolvem a ética

O professor 3 citou um exemplo interessante de uma situação que viveu em um jogo de damas. Neste jogo existe uma regra de que quando uma determinada peça está em posição de ser tomada, o jogador deve fazê-lo e avisar seu adversário. Caso isso não ocorra, acontece uma infração no jogo, mas se um dos jogadores estiver distraído, o outro pode acabar tomando proveito da situação.

De acordo com professor 3, o importante é como ele coloca isso para os seus alunos quando ele está ensinado damas:

“(...) o certo é avisar, mas se vocês estiverem em uma situação assim, eu peço duas coisas, o adversário também tem que saber a regra do jogo, mas vai depender da consciência de vocês em respeitar isso ou não, vocês vão

fazer o que a consciência mandar. Eu não ensino que tem que ser assim, o que vai ser mais importante, ganhar o jogo ou...” (PROFESSOR 3).

“Ser correto?” (PROFESSOR 2).

“Eu falo que fica por conta deles” (PROFESSOR 3).

O exemplo deste professor indica que a questão ética é apontada por ele em uma situação de jogo que implica na tomada de atitudes que podem favorecer um jogador em uma situação ilícita e que, ao invés de impor a seus alunos que o correto é agir de acordo com as regras, ele mostra seu exemplo e deixa que individualmente cada um possa agir conforme seus princípios.

Os professores concordaram que, no momento em que é transmitido aos alunos que determinadas atitudes são ilícitas e fica claro que o professor posiciona-se de maneira contrária àquilo, não é necessário que se diga o que deve ser feito ou não. É preciso dar aos alunos a opção de escolha, cada um deve guiar-se de acordo com a sua consciência. Os professores devem exercer o papel de orientadores e não impor decisões.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997) não há dúvida de que as atitudes éticas dos professores servirão de modelos para os alunos, não para que eles as reproduzam, mas no sentido de que possam verificar na prática a concretização dos discursos.

Tão importante quanto o exemplo, porém, é a orientação que os professores devem realizar no sentido de contribuir para que os alunos desenvolvam atitudes democráticas, adquirindo liberdade e autonomia para pensar, julgar e problematizar constantemente o viver pessoal e coletivo, fazendo o exercício diário da cidadania (BRASIL, 1998).

O professor 3 citou outro exemplo, no qual levanta a questão da ética do professor em relação aos alunos. Ele contou que fez dois murais de Educação Física para trazer informações interessantes para os alunos e fixou-os no corredor da escola.

“Caprichei para fazer, gastei dinheiro do bolso para comprar feltro, arrumei tudo” (PROFESSOR 3).

Alguns dias depois, ao chegar na escola, encontrou uma garota depredando seu trabalho, atitude que, segundo ele, acontece muito em sua escola. Em seu relato, afirmou que não gosta de levar os alunos para a direção da escola e questionou:

“Então eu fico pensando que para resolver esses problemas, será que só com a ética a gente consegue? Não sei se consegue, mas é um meio que a gente tem e aí tem que ver o que dá para fazer” (PROFESSOR 3).

Interessante na fala desse professor é a preocupação que ele tem com suas atitudes em relação aos alunos, não só por esse exemplo, mas durante os encontros, pude perceber que seu interesse estava mais voltado para a questão da ética profissional e de como lidar eticamente com os alunos.

No caso do mural, sua atitude restringiu-se a pedir que a garota limpasse a sujeira que havia feito, ele achou melhor não a encaminhar à diretoria. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998) os castigos devem ser aplicados por reciprocidade, proporcionais à falta cometida. Neste caso, parece que o professor optou pela melhor solução, pois o erro foi reparado pela aluna que teve que reformar o mural. No entanto, o professor afirmou que no dia seguinte ele estava ainda mais depredado.

Os PCNs (BRASIL, 1997) sugerem que o zelo e a valorização do lugar público deve ser um dos conteúdos tratados na escola dentro do princípio do

respeito enquanto componente da ética. Espaços como ruas, praças e também as escolas pertencem a todos, “preservá-los, não sujá-los ou depredá-los é dever de cada um, porque também é direito de cada um poder desfrutá-los” (p. 104).

O professor 2 indicou como alternativa para problemas como esse a criação de espaços nas escolas nos quais os alunos possam escrever recados uns para os outros, para que não aconteça de procurarem fazer isso em outros locais. Ressaltou, porém, que seriam necessárias algumas regras para a utilização de tal espaço, como não escrever “palavrões”.

Seguindo o debate sobre ética profissional, o professor 2 levantou uma questão comum nos jogos escolares que é a falsificação de documentos. De acordo com ele, uma prática que sempre repudiou, inclusive perante seus alunos:

“O RG escolar é fácil de manipular, muitas vezes chegaram alunos para dizer: ‘professor, só nós dois sabemos, pega o RG de fulano, eu coloco minha foto e jogo’ (...) eu falo para eles que a partir do momento em que nós dois sabemos que está errado isso não vai poder acontecer, isso não é certo, não é justo, nós partimos de princípios (...). Mas isso é um exemplo, é uma intervenção (...)” (PROFESSOR 2).

Todos concordaram com a fala do professor 2 e outros exemplos de atitudes inadequadas foram acrescentados, como professores que andam na contra-mão e jogam lixo no chão.

De acordo com o professor 4, um professor de atitudes corretas sempre vai ser lembrado, mesmo que pouco, já um que cometer atos ilícitos certamente será muito mais lembrado pelos alunos, pois o exemplo é fundamental e os erros são dificilmente esquecidos, especialmente pelas crianças.

Este professor citou uma experiência que teve de conscientização dos alunos com relação ao lixo. Certo dia chegou na quadra para iniciar sua aula e constatou que ela estava repleta de lixo, pediu então que os alunos ficassem em ordem para que ele pudesse dar um jeito naquela sujeira. Na aula seguinte, percebeu que a quadra já não estava da mesma maneira:

“O resultado é que agora quando o pessoal sai da classe para a aula, eles sempre pedem para pegar o lixo e eu falo que não é ‘pegar lixo’ e sim que nós vamos ‘limpar a escola’, mudei a frase para valorizar a ação, digo que nós vamos limpar a nossa sala de aula, porque digo que a quadra é a nossa sala de aula” (PROFESSOR 4).

Estes depoimentos mostram a preocupação dos professores em assumir posturas que sirvam de exemplo para seus alunos. A ética pode até aparecer de modo implícito na atitude destes professores, em suas consciências, porém, ela sempre possui um lugar de destaque quando se trata de ensinar através dos atos.

5.3.3 Ética e mídia

A influência da mídia na sociedade foi outro ponto bastante discutido pelos professores em relação à ética. O professor 2 comentou sobre essa influência nas crianças e adolescentes, citando o caso de um aluno que largou o emprego em uma padaria perto da escola para formar um grupo de pagode.

“A propaganda de um cara bem sucedido qual é? Aquele que sai com cinquenta mulheres, com um carrão e que não trabalha. Aí a gente tem que explicar para os alunos que as coisas não são como nos filmes e nas novelas onde a vida é fácil” (PROFESSOR 3).

De acordo com FERRÉS (1996) a televisão produz seus maiores efeitos socializadores nas crianças e jovens de camadas sociais mais baixas, ou seja,

elas são as presas mais fáceis e influenciáveis da televisão, por isso indica que a falta de educação aumenta o risco de manipulação e que cabe à escola orientar as crianças e jovens para um consumo racional e crítico do meio.

Para que situações como a descrita acima sejam minimizadas entre os adolescentes, é necessário que a educação esteja empenhada efetivamente neste processo, auxiliando os jovens na leitura e interpretação das notícias que são transmitidas não só pela televisão, mas por todos os meios de comunicação aos quais eles têm acesso.

A questão da arbitragem dos jogos também foi discutida pelo grupo. Os árbitros, como modelos de homens que devem agir com justiça, freqüentemente são alvos das críticas mais implacáveis do mundo esportivo. Em alguns casos concordamos que os comentaristas televisivos têm razão, mas em grande parte deles os árbitros são massacrados sem piedade.

O professor 5 citou o exemplo de dois comentaristas de jogos de futebol de uma determinada emissora, dizendo que um deles mostra-se sempre muito seguro de si, apontando incisivamente quando o árbitro errou, com comentários do tipo: “Errou o árbitro”, “A regra é clara”.

O outro, por sua vez, prefere utilizar comentários mais brandos, nos quais procura considerar se a posição do árbitro pode ter interferido na sua decisão e até mesmo que a sua interpretação em algum lance mais polêmico pode ter sido diferente.

Os professores concordaram que a ética adotada pelos dois comentaristas é bem diferente e que se deve considerar que mesmo na

televisão, assistindo ao replay duas ou três vezes, os narradores e comentaristas ainda apontam opiniões diferentes sobre o mesmo lance.

Outra questão levantada pelos professores em relação à influência da mídia diz respeito ao modelo de esporte que é veiculado por ela, que está voltado para a superação de limites, no qual a busca pela vitória deve ser alcançada a qualquer custo, independente dos meios que se utiliza para chegar e ela, como marcar um gol com a mão ou utilizar substâncias ilegais.

No contexto escolar é necessário que os alunos aprendam a diferenciar o esporte que é praticado profissionalmente do esporte da escola, pois nesse os valores privilegiados são diferentes dos vigentes no esporte de alto nível. Certamente na aula de Educação Física não é necessário, por exemplo, tocar a mão na bola em um lance dentro da área de gol e ficar negando o fato.

Neste sentido os professores podem incentivar debates e discussões a partir de lances que aconteceram durante a semana nos campeonatos transmitidos pela televisão e que levem os alunos a refletir sobre as atitudes dos jogadores com base nos princípios do respeito mútuo e da justiça, por exemplo.

Os participantes concordaram que os alunos que são acostumados a refletir e que possuem atitudes pautadas na ética em situações comuns de uma aula de Educação Física vão levar isso para a vida ou, pelo menos, as chances serão maiores.

Estes são alguns exemplos da influência que a mídia pode exercer sobre os jovens. Em relação aos esportes, ao corpo e à estética poderíamos

citar inúmeros outros, pois estes temas estão diretamente relacionados à Educação Física e constantemente abordados pelos meios de comunicação.

De acordo com BETTI (1999), já é hora de pensarmos em novas tarefas para a Educação Física e uma delas diz respeito à utilização da mídia nas aulas como meio de promover uma formação que permita aos alunos tornarem-se críticos e sensíveis em relação às informações que lhes são transmitidas. Dentro destas discussões os valores também podem ser abordados.

5.3.4 A ética nas aulas de Educação Física

Nas entrevistas finais, realizadas com o intuito de verificar as repercussões que os encontros promoveram na prática dos professores participantes desta pesquisa, procurei identificar as ampliações de conhecimento, construções e aplicações possivelmente derivadas dos temas tratados nas reuniões.

Como a ética foi o tema escolhido para a realização deste trabalho, bem como o assunto norteador dos encontros realizados com os professores, foi-lhes perguntado se durante os meses que procederam os encontros, em algum momento eles haviam lembrado, refletido e/ou utilizado nas aulas de Educação Física algum assunto relativo à ética.

De acordo com o professor 3, além da discussão do tema em situações criadas pelas aulas de Educação Física, a ética foi trabalhada também através de um projeto interdisciplinar no colégio em que leciona, contando com a

participação de todos os professores. Este professor, assim como em ocasiões anteriores, demonstrou mais uma vez a grande preocupação em pautar suas atitudes na ética, algo que procura sempre exercitar com atenção.

Quando indagado sobre essa característica de sempre deixar explícita durante os encontros a preocupação com suas atitudes em relação aos alunos, o professor 3 explicou que sua educação apontava os professores como exemplos a serem seguidos na sociedade e, por isso, considera que os mesmos possuem uma responsabilidade muito grande.

Apesar das controvérsias sobre quem são os reais responsáveis pela transmissão dos valores para as novas gerações, ele afirma que procura sempre transmitir alguma coisa de bom para seus alunos, além dos conteúdos das aulas:

“Então essa é a minha grande preocupação além de tudo, como o papel que eu estou fazendo lá, do que estou servindo? Porque eu acho que a gente com duas aulas por semana, passa muito pouco e dentro disso daí se a gente ainda passar alguma coisa errada (...) compromete muito o trabalho da gente” (PROFESSOR 3).

Outro ponto destacado pelo professor refere-se à ética em relação às questões legais dentro do ambiente escolar. É necessário que os professores tenham conhecimento de que certas atitudes como discriminação, humilhação, ofensa ou até mesmo agressão física não podem ser praticadas contra os alunos em hipótese nenhuma, pois existem leis que garantem a integridade física e moral dos indivíduos, que devem ser respeitadas para que nenhuma situação desta natureza venha a ocorrer.

A professora 1 e professor 5 indicaram ter utilizado discussões sobre a ética principalmente para resolver os conflitos que surgiam por meio dos jogos

nas aulas. O professor 5 em seu depoimento procurou relembrar os conteúdos da ética encontrados nos PCNs (BRASIL, 1998) e exemplificar a maneira como conseguiu trabalhar cada um:

“Trabalhei algumas questões da ética de respeito e justiça em outras coisas com a 1ª e 2ª séries, que não era exatamente dentro de um jogo, mas era dentro de uma construção de brincadeira (...) então usei alguns temas daquele texto que você passou nessas aulas de 1ª e 2ª séries” (PROFESSOR 5).

Com as 3ª e 4ª séries foi organizada uma Olimpíada no colégio em que ele leciona e, como as atividades eram bastante diversificadas, cada aluno participava naquela para qual possuía maior afinidade sendo que, para isso, os grupos tinham que escolher os participantes para cada prova:

“(...) eu acabava colocando assim, eu organizava a atividade, mas eles organizavam quem ia participar das atividades, então aí eu forcei o diálogo entre eles (...) forcei o diálogo nestes dois meses o tempo inteiro (...) foi complicado também, trabalhar o respeito mútuo, porque na hora que um, por exemplo, estava fazendo uma atividade que era de corrida, os outros estavam torcendo, mas não estavam fazendo a atividade em si e eles não queriam ficar sem fazer nada, então aí eu tive trabalhar essa questão do respeito com eles” (PROFESSOR 5).

O professor 4 relatou que os encontros despertaram nele a questão de olhar para a ética como um tema a ser trabalhado intencionalmente nas aulas de Educação Física, muito embora reconheça que de certa forma o assunto sempre foi tratado em suas aulas, mesmo que não diretamente. Indicou, ainda, que vem desenvolvendo, principalmente com as 4ª séries, um trabalho de reflexão sobre o respeito que os alunos devem ter com eles mesmos, com os companheiros, professores, pela escola e especialmente nas atividades de competição, que proporcionam conflitos.

Já o professor 2 relatou que o fato de ter tido um contato anterior com alguns textos sobre o tema nas disciplinas da pós-graduação, alguns inclusive

utilizados nos encontros, fez com que ele já há algum tempo estivesse pensando sobre a aplicação e discussão de assuntos relacionados à ética nas aulas de Educação Física.

Este professor chegou a utilizar com seus alunos um dos textos entregues no quinto encontro (BRACHT, 2000) para discutir a ética no futebol, por considerar o texto interessante e provocativo, além de ser um assunto muito tratado pela mídia e vivido no cotidiano dos jovens.

Quando perguntado ao professor se ele fizera uso do texto em um dia de chuva ou no tempo de uma aula normal, sua resposta confirmou que o texto fora discutido nos primeiros quinze minutos de um dia normal de aula:

“Como eu já havia comentado, eu acho que os dias chuvosos são situações interessantes, mas acredito (...) que se você aproveitar bem, dez ou quinze minutos da aula, num começo de aula, você não precisa segurar os alunos todo os cinquenta minutos (...) então eu prefiro, para não cansá-los e também não me cansar, no sentido de estar futuramente fazendo com que novas oportunidades de discussões não sejam bem vistas por eles” (PROFESSOR 2).

Outra questão que convém ser destacada refere-se à dificuldade relatada pelo professor 5 em realizar um trabalho que priorize o desenvolvimento da ética e dos valores entre os alunos:

“Então eu percebia que é uma coisa muito cansativa, demais. Se você quiser fazer realmente é uma coisa legal, mas tem que estar consciente de que você vai cansar, não vai ser aquela aula que você vai deixar os alunos fazerem qualquer coisa (...) a gente faz porque a gente acredita que é por aí o caminho, mas sem ter garantia nenhuma de que algum aluno vai captar aquilo que você está fazendo (...) mas eu acredito que é uma coisa legal, um conteúdo legal para trabalhar, tenho trabalhado e vou continuar usando” (PROFESSOR 5).

Além de tratar da ética nos encontros, esse professor realizou um estudo sobre moral através de um texto entregue aos professores de 1ª a 4ª série do colégio no qual leciona. Por isso, mostrou-se sempre muito interessado no assunto, trazendo contribuições para o grupo e fazendo a

constatação de que realmente não é fácil realizar um trabalho desta natureza. Como ele mesmo relatou, não existem garantias de que os valores transmitidos serão captados pelos alunos.

De acordo com os PCNs (1997) o caráter abstrato dos valores fazem com que a ética seja um eterno pensar, refletir e construir. À escola cabe educar os alunos para que tomem parte nessa construção, para que possam se tornar livres e autônomos para pensarem e julgarem.

Comparar os professores aos semeadores não é algo inédito, mas parece mesmo que a nossa função é também a de plantar sementes e, além de cultivá-las, torcer para que criem raízes profundas que possibilitem o crescimento de plantas saudáveis ou cidadãos comprometidos com a ética em prol de uma sociedade melhor.

Importante para esta pesquisa foi a constatação de que os professores de alguma maneira continuaram refletindo sobre a ética e procurando, à sua maneira, lidar com questões relacionadas ao tema.

5.4 Conteúdos da ética e cidadania

Os tópicos a seguir foram agrupados de acordo com os componentes da ética apresentados pelos PCNs e dos princípios da cidadania indicados por BETTI (1999).

Os princípios da justiça, diálogo, alteridade, formação e informação plena aparecem cada um como um sub-tópico. Os princípios de respeito,

solidariedade e inclusão foram agrupados porque apresentaram muitos pontos em comum e foram relacionados entre si pelos professores.

5.4.1 Justiça

Encontramos nos PCNs (BRASIL, 1998) da Educação Física, no item que trata do tema transversal ética, que o desenvolvimento moral do indivíduo, resultante das relações entre a racionalidade e a afetividade, encontra no contexto da cultura corporal situações bastante peculiares, nas quais os estados afetivos experimentados influenciam diretamente as atitudes e decisões.

A vivência de diferentes sensações como irritação, excitação, prazer, cansaço, somadas a estados intensos de emoções, sentimentos de satisfação, medo, vergonha, alegria e tristeza tornam-se um desafio à racionalidade das crianças e adolescentes, na medida que demandam controle e adequação na expressão destes sentimentos e emoções, pois são processados em um contexto no qual as regras, os gestos, as relações inter-pessoais e suas conseqüências são claramente delimitadas. Além disso, geralmente são experiências diferentes das vivenciadas na vida cotidiana.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998) esta estrutura é que possibilita a riqueza e o paradoxo das práticas da cultura corporal, principalmente nas situações que envolvem interação social e intensa mobilização afetiva, em que o caráter ético dos indivíduos torna-se explícito por meio de atitudes que permitem a tomada de consciência e a reflexão sobre os valores mais íntimos.

Assim, cabe ressaltar as possibilidades que estas situações oferecem para a construção de formas operacionais de praticar e refletir sobre os valores que as permeiam, sob a constatação de que “apenas a prática das atividades e o discurso verbal dos professores resultam insuficientes na sua transmissão e incorporação pelo estudante” (p.34).

Discutindo a questão das relações entre a afetividade e a racionalidade que resultam na formação do desenvolvimento moral do indivíduo, o professor 5 levantou um ponto que está diretamente relacionado a esta equação e que constantemente aparece nas relações professor-aluno nas aulas de Educação Física:

“Parece que na educação quando você precisa falar um não, a impressão que eu tenho, que você não pode ter afeto, muitas vezes a gente fica bravo, passa da firmeza e fica bravo e depois não consegue ter uma atitude de afeto com ele, porque se você tiver essa atitude, parece que está negando aquele limite que foi colocado. Então será que dá para fazer isso que eu estou falando, ter o afeto e falar: ‘Não, agora não dá!’” (PROFESSOR 5).

Este tipo de conflito entre a afetividade e o limite é algo muito freqüente nestas relações, pois parece que quando o professor tenta impor limites de uma maneira mais branda, demonstrando sua afetividade, os alunos acabam por não levar tão a sério.

O professor 4 relatou que nos últimos anos tem ocorrido muito o fato de ele falar não para determinado aluno, colocá-lo para fora da aula por algum tipo de atitude inadequada e acabar voltando atrás depois de uma boa conversa:

“(...) explico que apesar do que ele fez vou dar uma chance a ele, o que vale nesse caso também e vocês vão chegar lá, à medida que o tempo vai passando, você vai tendo seus filhos e vai mudando também, passando a ter um sentimento mais paternal em relação aos alunos, fica mais tolerante” (PROFESSOR 4).

Tudo indica que para este professor a experiência profissional trouxe a tranquilidade para que ele tenha atitudes mais afetivas e firmes ao mesmo tempo, sem que o respeito seja comprometido em suas relações com os alunos.

Outra variável desta questão apontada pelos professores diz respeito ao sentido que é atribuído ao “não” dependendo do aluno que está sendo censurado:

“(...) eu me pego, às vezes, me policiando, no sentido de dizer não para um aluno muito bom e para um complicado. O não tem o mesmo sentido? (...) Aí é que está o problema, pois deveria ter, mas a gente tem a questão de que na frente dos demais não se pode falar um não diferente para um aluno que é bom e para outro que é um mala” (PROFESSOR 2).

O depoimento destes professores indica a preocupação que possuem em não cometer injustiças com os alunos, especialmente diante da classe. Os PCNs (BRASIL,1998) apontam que atuar com justiça em todas as situações que ocorrem no contexto escolar é muito difícil, pois vários fatores fazem com que cada caso seja diferente. Além disso, não existem modelos que indiquem a maneira correta de se fazer justiça e nem métodos que garantam o aprendizado deste tipo de atitude.

Não podemos deixar de considerar, no entanto, que o componente da afetividade faz com que os professores acabem por criar laços com determinados alunos que são diferentes em relação a outros, por isso, procuram estabelecer uma postura que não demonstre qualquer tipo de injustiça frente a uma mesma falta cometida por alunos diferentes.

Como já destacado anteriormente é preciso que se considere a sensibilidade moral das crianças que desde muito cedo conseguem identificar

situações de injustiça. Tratamentos privilegiados são percebidos pelos alunos e constituem injustiças, já que por direito todos devem ser tratados da mesma maneira.

De acordo com o professor 5 só o fato de o professor perceber que isso pode acontecer já o ajuda a pensar melhor no tipo de atitude que vai ter ao repreender um aluno:

“Na hora de falar aquele não mais agressivo, que é o que acontece com os alunos chatos (...) você já pensa melhor para não fazer diferença. Como uma outra criança, que sempre é quietinha e um dia vai lá e pendura na rede do gol (...) você pensa que aquele ali nunca faz aquilo (...) e você pode agir diferente? Não pode” (PROFESSOR 5).

O professor 3 relatou a dificuldade em manter a mesma postura em situações conflituosas com os alunos, principalmente por causa da diversidade de casos que ocorrem. De acordo com ele, isso acontece tanto com os professores, quanto com os alunos e com a direção da escola, dependendo do conflito, mesmo a parte que costuma manter um mínimo de postura acaba se excedendo.

Concordamos que o princípio da justiça possui uma conexão particular com a Educação Física pelo fato de que a disciplina levanta um questionamento à cerca das atitudes que as pessoas devem ter perante as outras, respeitando seus direitos e sendo justas através de seus atos.

As aulas de Educação Física oferecem muitas oportunidades para o tratamento deste princípio, uma delas pode ser relacionada ao conhecimento que os alunos devem ter das normas de conduta estabelecidas. É freqüente que os professores de Educação Física ao iniciarem o ano letivo apresentem aos alunos uma série de regras básicas que visam permitir o bom andamento

das aulas, como aponta nossa pesquisa (IMPOLCETTO, 2000). Nela verifiquei que os professores costumam adotar como medida preventiva contra a indisciplina a apresentação e o esclarecimento das regras relativas às aulas e os conteúdos programados por eles.

Além de prezar por um bom desenvolvimento das aulas, tais regras possuem também o objetivo de zelar pela integridade física dos alunos, como por exemplo a necessidade de se sair em fila das salas de aula para que seja evitado um tumulto que pode acabar machucando alguém.

Entendemos que nas outras disciplinas certamente os professores utilizam estratégias semelhantes, na Educação Física porém, elas se fazem necessárias principalmente porque as aulas são realizadas em espaços abertos e amplos nos quais os alunos estão em movimento constante, o que exige que as regras sejam respeitadas para que nenhum dano mais grave aconteça.

De acordo com o professor 2 as regras e determinações do espaço escolar não deveriam ser simplesmente impostas pelas pessoas que possuem os cargos de maior responsabilidade nas escolas. Elas deveriam ser discutidas pelos professores, pela direção e também pelos alunos, pois algumas não possuem um sentido real:

“Uma delas que eu sempre fui contra é a questão de que lá na escola não pode usar bermuda, eu fico questionando até que ponto uma pessoa está desrespeitando alguém usando uma bermuda” (PROFESSOR 2).

O professor aponta que na sua escola somente os professores são liberados para usar bermudas e as professoras podem dar aula de saias. Para ele isto piora ainda mais a situação, pois o fato de ser professor lhes concede

privilégios que são negados aos alunos, situação que se torna incoerente num contexto escolar que visa à formação de cidadãos com direitos e deveres iguais.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998) a escola deve ser uma “sociedade justa”, lugar no qual as relações estabelecidas e a organização estejam orientadas de acordo com parâmetros de justiça. O exemplo acima aponta uma situação na qual alguns indivíduos, no caso os professores, acabam sendo privilegiados dentro do contexto escolar.

Acreditamos que boas atitudes seriam muito mais eficientes na transmissão do princípio da justiça aos alunos, pois estariam evidenciando a importância de que os direitos devem ser garantidos a todos e a necessidade de se recusar que algumas pessoas podem ser privilegiadas em detrimento de outras.

O princípio da justiça aplicado ao contexto escolar pressupõe que todos os alunos sejam tratados da mesma maneira. Para que isto aconteça, os professores devem sempre estar atentos ao modo como lidam com as crianças, para que não cometam injustiças e não permitam que a afetividade influencie suas atitudes. O exemplo é fundamental para a aprendizagem.

Os alunos, por sua vez, devem ser orientados para que conheçam seus direitos e deveres e possam usufruí-los em prol de uma convivência democrática.

As aulas de Educação Física, da mesma maneira, devem ser um lugar no qual a justiça seja vivenciada e colabore para a formação cidadã dos alunos.

5.4.2 Diálogo

Condição para que os outros componentes da ética possam acontecer, o diálogo aparece como a base das relações humanas e o instrumento para o desenvolvimento da convivência ética e democrática (BRASIL, 1998).

Nas aulas de Educação Física o diálogo é um instrumento de fundamental importância para o desenvolvimento das atividades e conteúdos, bem como para a participação plena dos alunos nas atividades e convivência nas aulas.

Em relação à participação dos alunos, o professor 3 relatou que enfrenta um grande problema com aqueles que não querem participar das aulas de Educação Física e indagou qual seria a melhor maneira de lidar com este tipo de resistência.

Segundo o professor 2, uma questão que ele faz a si próprio freqüentemente diz respeito a ser correto ou não obrigar um aluno a participar das aulas de Educação Física:

“(...) se eu estou querendo que eles aprendam alguma coisa para usar na vida deles, eu não posso forçá-los. Isso é um conflito que eu tenho interno, falo: ‘Mas puxa vida! Eu vou ter que brigar com você para você participar de uma coisa que eu acredito que é em seu benefício?’” (PROFESSOR 2).

Várias possibilidades foram apontadas para “solucionar” este caso: enviar o aluno para a diretoria, obrigar o aluno a participar da aula, deixá-lo fora da aula para que não influencie negativamente os demais ou propor uma atividade paralela para que este aluno execute em um espaço reservado.

Nenhuma destas propostas, porém, satisfaz o grupo. Os professores comentaram que não costumam enviar alunos para resolver casos deste tipo com a direção da escola, isso só ocorre em situações extremas.

De acordo com o professor 2, sua própria experiência como diretor indica que levar o caso para ser resolvido na direção pode prolongar muito a resolução do problema. Por isso, ele prefere ter um diálogo franco com o aluno e resolver a situação na aula mesmo.

Obrigar o aluno a participar da aula compromete a atitude ética dos professores, podendo causar constrangimento nos alunos e até mesmo revolta. Colocar para fora da aula também não resolve o problema, pois os professores privilegiam a inclusão dos alunos. Por fim, deixar o aluno fazendo uma atividade paralela durante a aula compromete a atenção do professor que deve zelar pelo grupo como um todo.

Deste modo, todos concordaram que a melhor maneira de procurar resolver esta situação é através do diálogo, procurando levar o aluno a conscientizar-se de que a Educação Física, enquanto disciplina curricular, deve ser cursada da mesma maneira que as outras. Por mais que o aluno relute, ele estará sendo levado a perceber que sua atitude não é correta.

Uma pesquisa por nós realizada (IMPOLCETTO, 2000) confirma que os professores de Educação Física costumam resolver os problemas de indisciplina principalmente empregando o diálogo com os alunos. Outras medidas como encaminhar para a coordenação ou direção do colégio são adotadas somente em casos extremos, nos quais a resolução do problema não é alcançada pelo diálogo.

Casos de indisciplina e falta de limite dos alunos também foram constantemente citados pelos professores nas reuniões. Devemos considerar que há muito tempo os problemas disciplinares deixaram de ser um evento esporádico no cotidiano escolar e por isso se transformaram numa das maiores dificuldades enfrentadas pelos educadores.

Segundo alguns relatos de professores, o ensino teria como um de seus obstáculos centrais a conduta desordenada dos alunos, que se traduzem em maus comportamentos, tumulto, agitação, falta de limite, desrespeito aos professores, colegas etc (AQUINO, 1996). A falta de estudos e pesquisas sobre a indisciplina no contexto escolar agrava ainda mais esses aspectos, como constatou IMPOLCETTO (2000).

A maior parte dos professores considera a manutenção da disciplina como uma condição indispensável para o seu trabalho, constituindo uma de suas primeiras preocupações. A direção de uma classe envolve numerosos aspectos de ensino, a disciplina, entretanto, é com muita frequência tida como uma condição fundamental que garante o trabalho adequado e conseqüentemente permite o alcance dos objetivos propostos.

A professora 1 destacou a dificuldade que enfrenta com a questão da indisciplina principalmente em relação aos alunos do Ensino Médio e atesta que uma base familiar é imprescindível para que os professores possam realizar um bom trabalho nas escolas. Sem a ajuda dos pais a missão dos professores torna-se cada vez mais difícil.

Nas ultimas décadas a escola vem assumindo sozinha o papel de educar seus alunos para a cidadania, tarefa que não deveria ser só sua. Essa

carga foi sendo despejada sobre a instituição por uma série de motivos: a sociedade mudou, os valores éticos se transformaram e muitos pais ficaram inseguros em relação à educação de seus filhos. Não é o caso dos professores abrirem mão dessa responsabilidade e jogarem a culpa nas famílias, mas segundo a pesquisadora ZAGURY (2000) é preciso que se encontre um ponto de equilíbrio que estaria na reaproximação da escola com os pais.

Para a autora, a missão de educar as crianças para a cidadania está sobrando muito mais para a escola, o que não significa que os pais estejam acomodados. O que acontece, na verdade, é que nas últimas décadas a sociedade passou por mudanças que se refletiram nas relações familiares. Os pais de hoje trabalham mais e passam menos tempo com os filhos, a mãe que antes ficava em casa e transmitia valores morais, agora também trabalha fora para ajudar no orçamento familiar. A maioria desses pais quando chegam do trabalho sentem-se culpados por sua ausência e, para minimizar tal sentimento, tornam-se muito permissivos, deixando de estabelecer limites e ensinar o que é certo e errado. Como consequência, os pais acabam transferindo a responsabilidade da educação ética e moral para a escola e os professores.

Em vista disso, a autora recomenda que a escola procure revitalizar a confiança da família no seu papel de formadora e trazê-la cada vez mais para dentro da instituição. É necessário que se leve os pais a participar de encontros, palestras, reuniões e trocas de experiência com outros pais, para que eles saiam fortalecidos e sintam que não estão sozinhos nesta luta. Os

pais e professores também têm que trabalhar em conjunto, a própria escola tem que mostrar transparência, coesão e trabalhar em equipe.

Em relação à indisciplina e à falta de limites dos alunos, a professora 1 falou de suas turmas de 1ª e 3ª séries do Ensino Fundamental, que estudam no sistema de período integral. De acordo com ela, as crianças são carentes, de baixo nível sócio-econômico e por ficarem o dia todo na escola, no horário da aula de Educação Física já não querem mais prestar atenção na professora:

“Eu conversei com alguns colegas e eles falaram que deixam os alunos mais a vontade, mas eu não consigo chegar na escola e ver as crianças só correndo de um lado para o outro, sem fazer nada, dá a impressão de que eu não sirvo para nada. Então eu preparo minhas aulas, levo, mas sinto que é bagunça mesmo, por mais que eu tente ser rígida, peça as coisas com educação (...) existe muita falta de limite” (PROFESSORA 1).

De acordo com o professor 5 os maiores problemas de indisciplina que enfrenta ocorrem porque os alunos ficam muito tempo nas salas de aula. O colégio particular no qual leciona possui muitos alunos e o espaço para atividades extraclasse é reduzido a uma quadra, que está sempre ocupada com as aulas de Educação Física.

Por isso os alunos da Educação Infantil e 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, que só têm uma aula de Educação Física por semana, quando chegam à quadra querem extravasar, correr e movimentar-se o máximo possível. Quando o professor precisa parar a aula para conversar sobre algum assunto, os alunos ficam bravos porque a aula foi interrompida:

“Alguns professores querem fazer atividade fora da sala de aula mas não conseguem, então quando eles chegam na quadra, é aquela ansiedade tremenda, fica complicado às vezes você lidar com essa ansiedade, quando acontece um fato que você precisa parar a aula para conversar, você acaba sendo o carrasco” (PROFESSOR 5).

Segundo ele, situações como essa dificultam um diálogo mais elaborado com os alunos sobre assuntos importantes, como a exclusão de algumas crianças nas aulas, comportamentos inadequados dos alunos, desrespeito às regras dos jogos, entre outras coisas.

Por questões como esta é necessário que o diálogo seja sempre cultivado no contexto escolar, permeando todo o tipo de relações que são estabelecidas. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998) a relação professor-aluno tem uma importância fundamental no desenvolvimento deste processo, especialmente para a utilização do diálogo na superação de situações de conflito.

A participação da comunidade escolar, inclusive dos pais dos alunos, também deve ser sempre valorizada na elaboração das atividades escolares, nas quais as opiniões sejam respeitadas e a convivência ética e democrática possa ser desenvolvida e ampliada.

O princípio do diálogo é fundamental para o desenvolvimento da convivência ética e democrática. Por meio dele as pessoas desenvolvem a cognição, expressam seus sentimentos e opiniões.

Nas aulas de Educação Física o diálogo também é essencial para o desenvolvimento das atividades e conteúdos, assim como para as relações que são estabelecidas.

As diversas situações de conflito e indisciplina que ocorrem durante as aulas podem proporcionar situações de diálogo, nas quais as soluções mais justas possam ser encontradas. Com isso, os alunos aprendem a utilizar este instrumento que é e será fundamental para a vida e para a convivência social.

5.4.3 Respeito, solidariedade e inclusão

Portadores de necessidades especiais

O respeito é um componente da ética que merece especial atenção nas aulas de Educação Física pois, assim como o diálogo, envolve todas as relações que são estabelecidas neste contexto e está intimamente relacionado ao princípio da solidariedade, que seria a demonstração concreta do respeito que os indivíduos têm entre si, expresso principalmente através da ajuda desinteressada.

O primeiro ponto destacado pelos professores em relação a estes dois componentes da ética está relacionado à inclusão dos alunos portadores de necessidade especiais nas escolas:

“Esse foi o melhor acerto que o governo teve, eu acho. A inclusão desse pessoal com necessidades especiais na escola” (PROFESSOR 3).

De acordo com BETTI (1999) é dever da Educação Física a inclusão de todos os alunos nos conteúdos propostos, tanto quanto possível, através da utilização de estratégias adequadas que garantam essa participação. O aluno tem o direito de participar da disciplina de forma plena e ter acesso a todas as vivências que ela oferece.

Interessante notar que todos os professores do grupo concordaram com a afirmação do professor 3, apesar de comentarem que sentem certas dificuldades para lidar com os alunos portadores de necessidades especiais.

Os professores relataram que procuram sempre encontrar um meio de incluí-los e que isso trás benefícios tanto para estes alunos, quanto para os demais:

“É interessante para os outros, não só para eles. Para eles porque se sentem bem em estar lá no meio, mas interessante para os outros, porque eles aprendem a conviver com esse pessoal. Quem vai garantir que um dia eles não vão ter um desses na família, se já não tem? (PROFESSOR 3).

O depoimento deste professor indica sua preocupação em preparar os alunos para lidar com as pessoas portadoras de necessidades especiais. O professor 2, da mesma maneira, comentou que os alunos no dia-a-dia vão encontrar pessoas com limitações e dificuldades, por isso a importância de se aprender a lidar com estas diferenças.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), o desenvolvimento do princípio da solidariedade na escola deve passar pela prática e reflexão. Os alunos devem ser levados a pensar e praticar sobre ela juntamente com os outros valores. Só conhecendo, vivenciando situações concretas e refletindo sobre elas o aluno pode construir uma postura solidária.

Foram citados vários outros exemplos de inclusão de alunos portadores de necessidades especiais nas aulas de Educação Física, entre eles:

“Eu vejo um exemplo bacana em um menino, que não é meu aluno, mas ele tem problema nos músculos da perna e usa cadeira de rodas ou muletas e ele joga no gol, com cadeira de rodas. Eles chegaram num acordo, na turma da outra professora, que ele podia jogar no gol (...) o pessoal concordou, no começo tiveram uma certa discussão, mas acharam um denominador e ele fica no gol, todo mundo aceita, inclusive ele eventualmente toma algum gol, tem uma limitação, mas está convivendo com o pessoal” (PROFESSOR 2).

O professor 2 comentou sobre a dificuldade que existe em realizar adaptações durante as aulas para a participação destes alunos:

“Eu já tive outros casos (...) que também ficava difícil, a gente tentava adaptar algumas coisas, mas a criança tem também as suas limitações de ficar só sentada, então é difícil para se trabalhar, tem que estar sempre pensando em alguma coisa voltada para ele e tentar na medida do possível,

sendo que a gente também não tem muita estrutura para atividades diversificadas, não é um negócio muito fácil não" (PROFESSOR 2).

No depoimento ficam evidenciadas duas questões muito importantes; a primeira diz respeito à falta de preparo que os professores indicam como agravante para se lidar com alunos portadores de necessidades especiais. Certamente a formação inicial dos professores não deu conta de prepará-los para desenvolver um trabalho que envolva alunos com necessidades especiais. A falta de uma formação continuada que promova cursos e vivências para que os professores possam suprir esta necessidade também parece não acontecer de forma sistematizada.

Em segundo lugar, o professor indica a falta de estrutura para a diversificação das aulas para estes alunos, o que aponta que as escolas não estão preparadas o suficiente para atender às necessidades destes alunos, os espaços não são adequados, faltam materiais e condições de trabalho adequadas.

De acordo com a professora 1, existe ainda o agravante de que nem sempre o que o professor faz julgando ser o melhor para estes alunos de fato o é. O professor 2 relatou que já teve dois alunos cadeirantes na mesma sala de aula e por isso achou que seria possível desenvolver a modalidade de tênis de mesa com os alunos:

"(...) Achei que conseguiria fazer com que eles jogassem tênis de mesa, pensei que com um de cada lado da mesa, fosse dar certo. Só que a gente não entende, aí que eu percebi que a gente aprende com tudo mesmo, eles têm limitações, teria que ser um jogo adaptado e eles não ficaram muito animados com a minha idéia. Eu tentei, foi uma tentativa, tentamos com dimensões menores e eles mesmos não estavam muito interessados" (PROFESSOR 2).

O professor 5 lembrou também que não é possível ficar o tempo todo procurando fazer adaptações para a inclusão destes alunos e dispensar menor atenção aos demais. Ele considera que é fundamental proporcionar aos alunos portadores de necessidades especiais um ambiente agradável, no qual eles possam participar ao máximo das atividades. Porém, em algumas situações, esta participação não será possível devido às limitações dos alunos e também por eles próprios, que em certos momentos não se sentem bem praticando atividades com maiores graus de dificuldade.

Alunos menos habilitados

Além da inclusão dos alunos com necessidades especiais, os professores trataram de discutir também a inclusão dos alunos menos habilitados e de outros que, por motivos como obesidade ou timidez, acabam deixando de participar mais ativamente das aulas.

O professor 2 relatou que encontra muita dificuldade para lidar com uma de suas alunas que é obesa. Além de possuir dificuldade em relacionar-se por causa de sua imagem corporal, a garota possui um bloqueio muito grande que a impede de participar normalmente das atividades. Ela sempre dá um jeito de esconder-se em algum lugar, atrás de alguma coisa. O professor comentou que por mais que tente incentivar a aluna, ela insiste em não participar das aulas, sem contar que ele não consegue fazer isso a todo o momento, pois tem mais 35 alunos que precisam de atenção.

“(...) ela é um bloqueio de exército (...) eu tento dar uma animada, conversar, mas tem hora que é difícil e daí você deixar os outros em função de um, é complicado” (PROFESSOR 2).

O professor 2 acredita que, por uma questão democrática, não se pode forçar um aluno que não quer participar da aula a fazê-lo. Já a professora 1 comenta que se um aluno nunca quer participar das aulas, é caso do professor ter que tomar uma atitude mais séria.

O professor 4 relatou que costuma ter uma conversa particular com os alunos que possuem esse tipo de atitude, na tentativa de conscientizá-lo da importância de sua participação. Caso o aluno permaneça irredutível, pede que o ajude então com a marcação de pontos nos jogos, com a arbitragem, na organização das equipes, entre outras pequenas tarefas:

“Então no fim, a gente acaba incluindo o aluno de outras maneiras (...) às vezes propomos alguma coisa e o aluno não quer participar de jeito nenhum, mas a satisfação dele pode estar no ajudar, pelo menos isso” (PROFESSOR 4).

BETTI (1999) indica a necessidade da inclusão de outras modalidades esportivas no contexto das aulas de Educação Física com o objetivo de oportunizar a participação do maior número possível de alunos. Por exemplo, aponta a inserção no “campeonato interclasses” de outras modalidades como o atletismo, a dança, jogos da cultura local, entre outros, além das atividades tradicionais que já fazem parte destes campeonatos como o futebol, o basquetebol e o voleibol.

Os professores comentaram que já vêm utilizando esta estratégia para conseguir com que a maior parte dos alunos participe destes campeonatos, cada um na atividade que apresenta uma habilidade maior. O professor 4, por exemplo, além do basquete e do mini-voleibol, inclui nos jogos que organiza para as séries de 1ª a 4ª o tênis de mesa, o jogo de damas, rodar peão e também atividades de gincana, colocando sempre mais de uma atividade por

vez para que um número menor de alunos fiquem sem participar das atividades.

O professor 2 indicou que prefere realizar “festivais” ao invés de “campeonatos”, com modalidades alternativas que incluam todos os alunos, especialmente os menos habilidosos ou que apresentam dificuldades com as atividades físicas. Nestes festivais todos os alunos participam e todos são premiados, independente da existência de alunos ou equipes vencedoras.

Os princípios do respeito mútuo e da solidariedade encontram-se intimamente relacionados. O primeiro implica na valorização de cada pessoa de acordo com suas próprias características e o segundo é a expressão concreta do respeito que os indivíduos possuem entre si.

Uma convivência escolar baseada no respeito e no estímulo à solidariedade possibilita ao aluno, além de vivência, reflexão e prática sobre estes princípios.

A escola proporciona às crianças e aos jovens a convivência com pessoas diferentes, que devem usufruir da mesma maneira dos direitos e igualmente cumprir os deveres estabelecidos.

As aulas de Educação Física são um momento particular, no qual as atividades físicas proporcionam aos alunos um contato diferente. Neste ambiente a inclusão de todos é fundamental, pois constitui-se como direito.

Assim, a inclusão de todos os alunos pressupõe uma convivência baseada no respeito às características individuais e possibilita a prática concreta da solidariedade, princípios que foram aqui tratados pelos professores de forma interligada por possuírem uma proximidade evidente.

5.4.4 Alteridade

Nas palavras de BETTI (1999) o princípio da alteridade requer “considerar o outro (o aluno na escola, o cliente na academia ou o atleta no clube) numa relação de totalidade, não como um objeto, mas como um sujeito humano” (p. 87).

Deste modo, é necessário que os professores desenvolvam uma relação com os alunos baseada na afetividade, no respeito, no interesse pelo outro como um ser humano global, relação na qual o professor constitui-se em função do aluno e vice-versa.

Nas escolas é preciso que os professores aprendam a lidar com as diferentes realidades de seus alunos, tentando entender a cultura que os cerca, penetrando no ambiente do qual eles fazem parte, para que a Educação Física realmente consiga adquirir significado na vida dos alunos e atenda às suas necessidades.

Uma questão importante a se considerar neste contexto está ligada à formação inicial dos professores que não dá conta de prepará-los para lidar com as diferenças socioeconômicas e culturais que as escolas e os alunos apresentam.

Por questões deste tipo, o professor 5 relatou ter deixado um trabalho na prefeitura de Limeira, no qual era efetivo:

“Esse foi meu problema lá em Limeira (...) tinha aluna que foi estuprada pelo pai, o pai tinha AIDS, aquelas coisas mais horríveis que você pode imaginar. Um dia fui levar uma aluna embora, ela vivia em uma casinha (...) onde viviam mais sete irmãos. Então não dava, não consegui chegar perto, ficava pouco tempo lá (...) não dava para criar uma relação” (PROFESSOR 5).

Acreditamos que os professores devem conhecer a realidade dos alunos não para tomar partido e dar opiniões, mas para ter mais informações que possam contribuir para a vida destes alunos. É preciso que o professor compreenda o contexto no qual eles estão inseridos, entenda suas conversas e aprenda a respeitar e gostar dos alunos como eles são.

Na história da Educação Física no Brasil, podemos notar que talvez tenha faltado um pouco deste tipo de relação mais próxima entre professores e alunos, pois as aulas eram ministradas da mesma maneira para todos os indivíduos, os mesmos exercícios, com o mesmo número de repetições, sem que se levasse em conta suas características individuais, somente a dimensão biológica era considerada (DAÓLIO, 1995).

O professor 5 relatou que costuma preparar aulas diferentes. Para suas turmas de 1ª série, por exemplo, pois cada uma possui suas particularidades, suas dificuldades ou facilidades. Nenhuma turma é igual a outra, assim parece ainda mais complicado querer aplicar a mesma aula de Educação Física para alunos de uma escola particular e de uma escola pública pensando em atingir os mesmos objetivos.

De acordo com o professor 2, um agravante para esta questão está relacionado com o tempo que o professor de Educação Física dispõe junto aos alunos:

“Você chega no horário que começa a aula, na hora que termina você já precisa estar em outro lugar, quer dizer, não dá tempo de você parar um pouquinho, conviver, sentir um pouco aquela comunidade, ouvir um relato, um problema, acho que o princípio de tudo é ouvir” (PROFESSOR 2).

Este fato infelizmente não pode ser mudado simplesmente pela vontade dos professores pois envolve instâncias maiores. Parece que a solução consiste, portanto, em tentar fazer o melhor possível com aquilo que se tem.

5.4.5 Formação e informação plenas

Em relação ao princípio da formação e informação plenas, que envolve a integração das dimensões corporal, cognitiva e sócio-afetiva na aprendizagem dos conteúdos, os professores relatam que talvez este seja dos três princípios apresentados por BETTI (1999) o mais complicado, pois requer do professor no ensino de uma modalidade esportiva por exemplo, além da transmissão das dimensões procedimentais, os aspectos teóricos, fisiológicos, de treinamento etc.

Se pensarmos em um professor que possui aulas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, teremos uma noção da dificuldade que ele enfrentará para planejar e implementar aulas que dêem conta de integrar todas as dimensões citadas para cada ciclo de escolaridade.

Além disso, os professores indicaram que com apenas duas aulas por semana, as únicas nas quais os alunos desenvolvem atividades práticas, não seria viável destacar muito tempo para aulas teóricas.

O professor 2 afirmou que considera interessante e importante as aulas teóricas contanto que sejam bem dosadas. Levar os alunos para a sala de aula com o intuito de ministrar aulas teóricas com apenas duas aulas de Educação Física por semana seria inadequado:

“Não dá para ficar reduzindo muito o movimento, acredito que a gente tem que usar as oportunidades. Lógico que a gente tem que esquematizar alguma coisa, ter um conteúdo teórico para passar, mas em doses pequenas” (PROFESSOR 2).

Uma das sugestões para esta questão seria introduzir no quadro curricular mais uma aula de Educação Física destinada exclusivamente às questões teóricas, aos debates ou discussões a respeito do conteúdo desenvolvido.

A professora 1 relatou que, no colégio de Ensino Médio onde leciona, uma das aulas de Educação Física tem que ser realizada na sala de aula, por causa do uso da quadra pelos outros professores da área. Em virtude disto, a professora procura intercalar as atividades na classe com aulas teóricas e jogos de tabuleiro a cada quinze dias:

“O dia em que eu estou na sala, na outra semana para não levar matéria de novo dou jogos como o xadrez, dama (...) porque senão eu percebo que eles começam a ficar revoltados comigo, começam a olhar com uma cara de revolta que quando saem para a quadra (...) querem extravasar” (PROFESSORA 1).

Constatamos que a tradição da área em desenvolver apenas aulas práticas acaba dificultando a inserção de outros tipos de conteúdos que não envolvam o movimento (DARIDO, 2003). Além dos alunos não aceitarem muito bem as aulas teóricas, os professores também apresentam dificuldades para preparar, ministrar estas aulas e lidar com a contrariedade dos alunos.

Uma possibilidade para amenizar a problema da informação que pode ser adotada para resolver em parte esta questão é o professor ter as aulas teóricas preparadas e fazer uso delas nos dias em que realmente o espaço das aulas de Educação Física não possa ser utilizado, como em dias de chuva por exemplo, nas escolas que não possuem quadra coberta.

O professor 4 comentou que sempre faz um acordo com seus alunos de que nos dias de chuva as atividades serão realizadas na sala de aula. Ele costuma passar filmes relacionados às modalidades esportivas ou utiliza um galpão coberto para jogos como o tênis de mesa e jogos de tabuleiro.

Para os professores que trabalham em escolas com quadras cobertas, a alternativa é tentar conscientizar os alunos de que a aprendizagem de fatos e conceitos também é importante para a compreensão dos conteúdos das aulas de Educação Física.

Parece que são inúmeras as funções atribuídas aos professores. Certamente uma grande sobrecarga para qualquer ser humano. Uma educação que dê conta de desenvolver tantos princípios talvez não seja mesmo possível, mas seria bom que pelo menos os professores pudessem refletir sobre algumas destas questões, para que as aulas de Educação Física realmente pudessem acompanhar as transformações da sociedade e preparar os alunos para o exercício de uma cidadania mais consciente, tal como sugerem os PCNs (1997), BETTI (1999) e DARIDO (2003).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Aristóteles a ética é uma ciência prática, que tem por finalidade o bem. Este bem seria o do indivíduo que se prepara para viver em sociedade e que busca a felicidade que só pode ser adquirida através da atividade virtuosa. A virtude, por sua vez, considerada pelo filósofo como uma razão prática na medida em que não depende necessariamente do conhecimento teórico mas sim do hábito, deve ser construída através da ação. Por isso, ele considera o comportamento como o grande fator distintivo da ética.

Baseada nas palavras deste filósofo e acreditando realmente que o comportamento e as atitudes são o fator de maior importância para a consolidação do cidadão ético é que posso justificar a ética como condição fundamental para uma formação escolar que vise à preparação de indivíduos conscientes que possam atuar em uma sociedade justa e democrática.

Sendo, pois, a formação ética uma das funções da formação escolar optamos por verificar as possibilidades de se trabalhar com este princípio por meio dos jogos nas aulas de Educação Física.

Após um percurso de leitura e estudos sobre os temas ética, cidadania, jogos e Educação Física que compuseram a primeira parte desta pesquisa e das reuniões desenvolvidas com os professores de Educação Física escolar, realizadas no procedimento metodológico, passaremos a seguir a apresentar considerações finais deste trabalho.

Os questionários iniciais respondidos pelos professores na primeira reunião indicaram que questões éticas eram desenvolvidas nas aulas, tanto nos jogos, quanto nas relações estabelecidas no âmbito escolar ou mesmo por outras situações que proporcionavam algum comentário ou intervenção a respeito deste princípio.

As primeiras reuniões evidenciaram que o grupo tinha um grande interesse em pensar na ética como conteúdo a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física e que realmente acreditavam que a educação implica no tratamento das atitudes e dos valores que os alunos desenvolvem.

Durante os encontros os professores puderam trazer à consciência o fato de que certos princípios como o respeito, a justiça, a solidariedade e o diálogo, componentes da ética segundo os PCNs (1997), e outros como a inclusão e a cooperação já eram desenvolvidos por eles nas aulas mesmo sem que se dessem conta deste fato. Por isso, a cada reunião, novas perspectivas surgiam baseadas em fatos concretos vivenciados por eles na prática.

Com os relatos de suas experiências sobre utilização de jogos nas aulas de Educação Física alguns foram descritos, discutidos e indicados pelo grupo como possibilitadores do desenvolvimento de questões éticas, como o pique-bandeira e o base 4.

As entrevistas, realizadas após três meses do termino dos encontros, mostraram que os professores, de alguma maneira, continuaram refletindo sobre a ética e procurando desenvolver junto aos alunos questões relacionadas ao tema, inclusive por meio da utilização dos jogos propostos nos encontros e de outros que eles próprios consideraram como possibilitadores do trato destas questões.

Nas entrevistas finais os professores foram questionados sobre quais foram os fatores mais marcantes durante a realização dos encontros. Os professores 2, 3, 4 e 5 apontaram o interesse e o comprometimento dos integrantes do grupo como um ponto de grande destaque:

“(...) esse pessoal que participou do seu grupo, é um pessoal que além de participar do seu trabalho, está sempre correndo atrás (...) e isso eu já acho que é uma parte ética, estar preocupado com a sua formação (...) isso vai refletir um pouco na sua aula” (PROFESSOR 3).

“(...) ali eu encontrei pessoas (...) querendo fazer o melhor, tendo uma prática positiva e bonito o pessoal não se acomodar na formação, todos ali indistintamente procuram ler, procuram se atualizar, procuram discutir (...) eu acho que é nos contatos com pessoas assim que a gente vai tendo sugestões de leituras, o retorno a universidade eu acho muito importante” (PROFESSOR 2).

De acordo com o professor 5 foi muito grande a satisfação de poder interagir com outros professores da área, trocar informações, perceber que alguns problemas são comuns e buscar alternativas pois, segundo ele, apesar de trabalhar em um colégio com mais dois professores de Educação Física, estas trocas ocorrem raramente.

VENÂNCIO et al. (2003) realizou uma pesquisa sobre as sugestões dos professores de Educação Física para a melhoria da prática pedagógica. Os resultados apontam que há uma necessidade da criação e efetivação de espaços para discutir a prática pedagógica do professor de Educação Física.

Alguns professores de escolas particulares citaram que não existem momentos de discussão entre os professores da área como também de outras disciplinas, que possibilitariam diálogos sobre os aspectos específicos como também de âmbito geral da estrutura e funcionamento da escola.

Nas escolas públicas estaduais e municipais existem os horários de trabalhos coletivos que, no entanto, não são usados efetivamente para discussões, trocas de experiência e avaliação do trabalho pedagógico.

Outro ponto destacado em relação ao grupo refere-se ao fato do professor 5 ter ficado impressionado em verificar o comprometimento de professores de escolas públicas muito interessados em melhorar sua prática profissional:

“Foi interessante ver que tem professor em escola pública trabalhando, tentando, fazendo alguma coisa diferente, uma coisa que, eu não tinha essa visão. Então isso me surpreendeu muito” (PROFESSOR 5).

O professor 4 indicou também que foi muito interessante para ele poder verificar como é possível lidar com questões éticas nas aulas de Educação Física. Assim que recebeu o convite comentou ter pensado como seria trabalhar assuntos de ética com as crianças e, mesmo tendo a certeza de que indiretamente já o fazia, o tema em si fez com que ele ficasse curioso no primeiro instante e muito satisfeito com os resultados obtidos ao final das reuniões:

“(...) acho que o que eu trabalhei valeu a pena, porque foi plantada uma sementinha ali e estou encerrando o ano praticamente sem problemas com aluno algum (...) Então eu acredito que veio a me enriquecer bastante, é uma coisa que a gente está sempre pensando, porque toda vez que eu disser a palavra ética, na minha cabeça, isso você pode ter certeza de que eu vou estar sempre lembrando dos encontros” (PROFESSOR 4).

A professora 1, por sua vez, considerou como mais marcante o fato de o grupo ter feito diversas discussões sobre a questão da transmissão de valores nas aulas de Educação Física. De acordo com essa professora, é fundamental a realização de um trabalho pautado nestes princípios que busque auxiliar na transformação do quadro recorrente da educação brasileira, assim como conter um pouco dos problemas de indisciplina dos alunos que por vezes acabam por frustrar o trabalho dos docentes.

O professor 5 destacou mais dois pontos, os quais considerou como marcantes dos encontros realizados, em primeiro lugar, comentou sobre a existência de uma certa dificuldade para se trabalhar em grupos quando o tempo é escasso e as pessoas querem expor suas experiências de vida, algo que acabou acontecendo no grupo. Essa necessidade de trocas fazia com que o horário de encerramento previsto sempre acabasse extrapolando.

Em relação ao tema em si, o professor comentou que a ética é um assunto extremamente relevante para ser desenvolvido nas aulas de Educação Física e que os professores que optarem por trabalhar com ele devem ter em mente que não existem garantias de que conseguirão resultados. Mesmo porque, de acordo com PALMA FILHO (1998), devem-se considerar outras instâncias.

De acordo com o professor 5, é menos cansativo deixar as coisas acontecerem ou mesmo adotar uma postura autoritária e procurar resolver todos os conflitos, ao invés de levar os alunos a resolver as questões por meio da conscientização e do diálogo. Por isso é necessário que o professor

acredite no que está fazendo e tenha disposição para conduzir os alunos neste processo.

Em relação aos pontos mais marcantes dos encontros, era esperado que os professores comentassem que as discussões sobre ética, valores e jogos haviam sido, de fato, as questões mais importantes. Apesar dos depoimentos dos professores 1, 4 e 5 com relação à importância do tema, verifiquei que, num primeiro momento, todos os professores (com exceção da professora 1) comentaram que mais marcante foi a formação do grupo por profissionais interessados e comprometidos, com os quais muitas trocas foram estabelecidas.

Tal constatação indica a carência que os professores de Educação Física sentem sobre a falta de relacionamento com os colegas, a grande necessidade que sentem em trocar informações entre si, tanto para compartilhar experiências, quanto para buscar soluções, além de funcionar como meio de motivação profissional. A necessidade da reflexão na ação já foi extensamente abordada na área de Educação Física, como fundamental para a melhoria da prática pedagógica, por autores como SHÖN (1992), PEREZ GÓMES (1992), BETTI & BETTI (1996), DARIDO (2003), além de outros.

Ocasões que poderiam possibilitar muito crescimento individual e coletivo, nas quais os professores poderiam de fato pensar sobre a ética e tantos outros temas que podem ser tratados no contexto escolar com o objetivo de auxiliar a formação cidadã dos alunos.

O fato dos encontros terem sido realizados na Universidade me deu a impressão de ter servido como um estímulo a mais para o grupo. Daí a

necessidade de mais políticas de integração entre a Universidade e as escolas. Dos professores participantes, quatro são formados há mais de quatorze anos e destes somente um não frequentou disciplinas da pós-graduação nos últimos dois anos. Mesmo assim, este professor, formado há quase trinta anos, comentou que participa das capacitações oferecidas pelo estado e foi um dos que mais se mostrou satisfeito por poder participar de uma pesquisa realizada na Universidade.

Estes dados indicam a preocupação dos professores com a formação continuada que poderia ser incentivada pelas diretorias de ensino no caso dos profissionais que atuam em escolas públicas.

Sobre os pontos positivos, negativos e sugestões para futuras pesquisas, o professor 3 destacou como ponto positivo a formação do grupo para apresentação, discussão e reflexão do tema ética, que além de ser um tema transversal apontado pelos PCNs, é fundamental para o exercício profissional e como princípio a ser transmitido na educação das crianças e jovens.

Da mesma maneira, a professora 1 indicou as experiências compartilhadas no grupo como o ponto mais positivo das reuniões:

“Sinceramente eu gostei de todos os encontros, até gostaria que tivesse continuado porque é uma forma de nos aperfeiçoarmos e eu sinto falta da turma (...) A gente pega amizade, a gente vai trabalhar fica mais motivado, porque está sempre se encontrando (...) isso motiva a gente e eu senti falta quando acabou, eu gostaria que tivesse continuado” (PROFESSORA 1).

Em relação ao número de reuniões e duração dos encontros, a professora 1 afirmou que, apesar de todos os assuntos terem sido

contemplados de maneira satisfatória, poderia ter havido um maior número de encontros para que o aprofundamento dos assuntos fosse maior.

O professor 2 apontou que o tempo disponível para a realização dos encontros acabou sendo escasso devido à necessidade de alguns integrantes do grupo de compartilhar suas experiências.

De acordo com professor 5 essa temática poderia ser alvo de um estudo a longo prazo, no qual os professores pudessem trazer um retorno da aplicação prática das construções elaboradas pelo grupo.

De fato os temas jogo e ética encerram reflexões e construções que caberiam em um estudo maior que esta pesquisa. Na verdade o trabalho seria enriquecido se houvesse a oportunidade de observar a prática dos professores e atuar com eles nas aulas de Educação Física. Desta forma, as contribuições seriam mais efetivas. No entanto, o tempo destinado a finalização do mestrado (exigência Capes) não permitiu tal aprofundamento. Talvez os outros procedimentos metodológicos possam ser efetivados quando da realização do doutorado. Sobre os encontros, o professor 5 apontou a necessidade de se fazer com que reuniões desta natureza pudessem ser mais objetivas para que o aproveitamento dos temas fosse melhor, o que possibilitaria também um avanço maior e até o desenvolvimento de outras questões pertinentes ao assunto.

Sobre o tipo de pesquisa utilizado, baseado no referencial teórico da pesquisa-ação, os professores mostraram grande aprovação indicando que este tipo de pesquisa possibilita a participação direta dos profissionais que

podem compartilhar experiências e buscar soluções para uma problemática comum.

“Assim é melhor porque o professor vem aqui, ele participa. Eu, por exemplo, não sabia que todo mundo tinha o mesmo problema que eu (...) quer dizer, a gente só olha as coisas da gente, daí quando vem alguém e reparte, a gente consegue ver o do próximo e auto analisar. Eu acho que tem muitos professores muito bons no mercado, mas o que falta mesmo é a gente trazer essas pessoas e tentar conhecer um pouco da realidade de cada um” (PROFESSORA 1).

“Em uma pesquisa como a sua eu sou envolvido nela, eu vou refletir sobre ela, você e outras pessoas vão colocar questões, um cara vai levantar uma questão aí eu vou falar e outro vai levantar outras (...) pela linha que eu trabalho, pela área que eu estou, eu sou mais e acredito mais neste daí” (PROFESSOR 5).

“Dentro daquilo a que você se propôs, eu acho que ficou perfeito, a gente fica assim até com vontade de ter alguns outros momentos de reflexão (...) é legal a gente se encontrar e conversar, mas eu acho que aquilo que você colocou, para aquilo que você se prontificou eu acho que foi excelente, foi muito bom, tranquilo, sem problema nenhum” (PROFESSOR 2).

O professor 4 comentou que as reuniões foram muito boas, que ele se sentiu de certa maneira lisonjeado com o convite pois, com tantos anos de profissão, imaginava que não seria mais requisitado para participar de uma pesquisa na qual pudesse compartilhar sua experiência e colaborar com seus conhecimentos. Fez questão de destacar, inclusive, que gostaria muito de ser convidado para participar de outros grupos e outras reuniões:

“Gostaria de agradecer o convite que você fez para a gente, acho que foi um privilégio até, a gente ser convidado, porque de repente parece que a gente está esquecido (...) se você for fazer mais encontros eu gostaria de ser convidado novamente, se você puder fazer mais, eu acho que é uma forma da gente sair da rotina” (PROFESSOR 4).

Como sugestão o professor 3 indicou a elaboração de um material que possa ser transmitido a outros professores, com a apresentação de propostas de jogos que possibilitam o trato de questões éticas nas aulas de Educação Física.

Na verdade este material foi elaborado a partir dos depoimentos que os professores deram sobre jogos e brincadeiras que eles utilizam nas aulas de Educação Física. Contudo ele não foi incluído neste trabalho, mas será utilizado certamente em ocasião mais oportuna.

As aulas de Educação Física formam um universo riquíssimo para o trato de questões éticas, tanto através de seus conteúdos, como foi demonstrado aqui com o jogo, quanto pelas relações estabelecidas e pelos conflitos ocasionados.

A ética é um princípio fundamental para a convivência democrática, seja na vida em sociedade, nas escolas ou nas aulas de Educação Física, e ela é uma das instâncias responsáveis pela formação ética dos futuros cidadãos. Esta base é assegurada tanto pela escola quanto pela família, por isso a necessidade de aproximação das duas instâncias.

Em vista de todos os depoimentos transcritos neste trabalho e de todos os outros que não couberam aqui, finalizo minha dissertação com a certeza de ter colaborado para a construção do conhecimento científico da Educação Física escolar bem como contribuído para a capacitação dos docentes nele envolvidos, além de ter compreendido melhor a tarefa de pesquisadora e de professora. O que não é pouco. As palavras do professor 4 talvez expressem melhor o significado que os encontros ocasionaram em nossas vidas:

“O tema era ética, mas todos nós entramos em outras áreas, pela própria necessidade da gente de falar o que está fazendo ou fez e saber dos colegas também, então foi um crescimento de todo mundo em torno de um tema, mas foram aflorando outras coisas, da própria experiência que cada um tem” (PROFESSOR 4).

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AQUINO, J. G. *A indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. 1ª ed. São Paulo: Summus, 1996.

ARISTÓTELES, Tópicos; Dos Argumentos Sofísticos; Metafísica (Livro I e Livro II); Ética a Nicômaco; Poética. *Os Pensadores*. São Paulo, Ed. Abril, 1973.

BETTI, I. *Avaliação da formação profissional em Licenciatura na Educação Física: A visão dos alunos*, 1994. (Trabalho não publicado).

BETTI, I. & BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. *Motriz*, v.2,n.1, p. 26-27, 1996.

BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. Educação Física, esportes e cidadania. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.20, n.2, p.84-92, 1999.

BETTI, M. *Educação Física Escolar: do idealismo à pesquisa-ação*. Tese (livre docência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

BOTO, C. A ética de Aristóteles e a Educação. *Videtur*. Porto, n.16, p.49-62, 2002.

BOTTO, C. Direitos Humanos e Ética na Sala de Aula: é possível uma Pedagogia da Justiça? In: STEIN, L.M. (Org.) *Cidadania e educação: leituras em direitos humanos*. Araraquara, Unesp/FCL, 1999.

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. *Movimento*. Ano VI, n.12, outubro, 2000/1.

BRACHT, V. et al. A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.23, n.2, p.9-29, 2002.

BRACHT, V. et al. *Pesquisa em ação: educação física na escola*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

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

BRASIL. . Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, Terceiro e Quarto Ciclos / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos: Apresentação dos temas Transversais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAILLOIS, R. Sobre la natureza de los juegos y su classificacion. In: LÜSCKIEN, G.; WEIS, K. *Sociologia Del deport*. Valladolid: Miñon, 1979.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens, a máscara e a vertigem*. Lisboa: Edições Cotovia, 1990.

CARMO, S. I. S. do. O direito à informação e o exercício da cidadania. In: STEIN, L.M. (Org.) *Cidadania e educação: leituras em direitos humanos*. Araraquara, Unesp/FCL, 1999.

CHAUÍ, M. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COLL, C. et al. *Os conteúdos na reforma*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COUTINHO, C. N. Cidadania, Democracia e Educação. In: BORGES, A.S. ...[et al]. *Escola: espaço de construção da cidadania*. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1994.

DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física, *Motriz*, v.1, n.2, p. 124-128, 1995.

DARIDO, S. C. Et al. Educação Física, a formação dos cidadãos e os Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Paulista de Educação Física*, v.5, p.17-32, jan/jun, 2001.

DARIDO, S. C. *Educação Física na escola: Questões e Reflexões*. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 2003.

DAOLIO, J. Educação Física Escolar: uma abordagem cultural. In: PICCOLO, V. L N. *Educação Física Escolar: Ser ou não Ter?* Campinas, Unicamp, 1993.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.

DAOLIO, J. *A cultura da/na Educação Física*. Tese (livre docência) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

DEMO, P. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. Campinas: Autores associados, 1995.

DE PAULA, P. A. G. Educação, Direito e Cidadania. In: BORGES, A.S. [et al].

Escola: espaço de construção da cidadania. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1994.

FERREIRA, A. B. De H. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1977.

FERREIRA, A. B. De H. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova fronteira, 1988.

FERRÉS, J. *Televisão e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. Campinas: Scipione, 1989.

FREIRE, J. B. *O jogo: entre o riso e o choro*. Campinas: Autores Associados, 2002.

GASPARI et al. *A realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões*, 2004 (Trabalho não publicado).

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras - ABL, 1998.

HELAL, R. *O que é a sociologia do esporte*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUNZ, E. *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

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

MACEDO, L. *Ensaíes Construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, N. J. *Ensaíes transversais: cidadania e educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MANOEL, E. J. *Desenvolvimento Motor: Implicações para a Educação Física Escolar I*. Revista Paulista de Educação Física, n. 8, v. 1, 82-97, 1994.

MCLEISH, K. *Aristóteles: a Poética de Aristóteles*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 2000. (Coleção grandes filósofos)

MENIN, P. A. H. *A escola da ética: educação, produção de subjetividade e cidadania*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

NASCIMENTO, M. M. Ética. *Primeira Filosofia. Tópicos de filosofia geral*. Brasiliense, p.115-144, 1984.

OLIVEIRA, P. de S. *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.

OLIVEIRA, R. J. Ética na escola: (Re) acendendo uma polêmica. *Educação & Sociedade*, n. 76, p. 212-231, 2001.

PALMA FILHO, J. C. Cidadania e Educação. *Cad. Pesq.*, n.104, p.101-121, 1998.

PEREIRA-AUGUSTO, M. A. *A ética como tema transversal: Um estudo sobre valores democráticos na escola*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

PEREZ GÓMES, A. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*, Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PESSANHA, J. A. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. *Educação & Realidade*, n. 22, p.13-32, 1997.

PINSKY, J. & PINSKY, C. B. (Orgs.) *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

PINSKY, J. *Cidadania e Educação*. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2001.

RANGEL-BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso professor? *Motriz*, n.01, v.01, p.25-31, 1995.

RESENDE, H. G. Tendências Pedagógicas da Educação Física Escolar. In: Resende, H. G. & Votre, S. *Ensaio sobre a Educação Física, Esporte e Lazer*. Rio de Janeiro: SDBEF, p.11-40, 1994.

SEGATTO, J. A. História e Cidadania. In: STEIN, L.M. (Org.) *Cidadania e educação: leituras em direitos humanos*. Araraquara, Unesp/FCL, 1999.

SHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os*

professores e a sua formação, Lisboa: Don Quixote, 1992.

SILVA, H. P. *Ensino de ética nos PCNs: análise da lista que provê seu conteúdo proposicional pela teoria dos atos da fala*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

SILVA, T. T. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. *Educação e Realidade*, p.213-228, 1993.

SOARES et al. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JR., O. M. *Co-educação, futebol e Educação Física escolar*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Departamento de Educação Física, Rio Claro, 2003.

STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa/naturalista – Problemas epistemológicos. *Educação e Seleção*, 7: 19-27, jan./jun. 1983.

TANI, G. et al. *Educação física escolar: Fundamentos para uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa ação*. 6ª ed. São Paulo:

Cortez,1994.

TRIVIÑOS, A N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, L. Ainda sobre a formação do cidadão: é possível ensinar a ética? *Educação & Sociedade*, n. 76, p. 175-196, 2001.

VENÂNCIO, L. et al. A realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões. In: *VII Seminário de Educação Física Escolar*. São Paulo: USP, 2003, p. 54.

ZABALA, A. *A prática educativa*. Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAGURY, T. É preciso dizer não! *Nova Escola*, março, 2000. Disponível em <http://www.novaescola.com.br> Acesso em 19/10/2004.

ABSTRACT

The present investigation reports how the transversal theme ethics, presented by the national curricula parameters for Brazilian education (PCNs), can be proposed in Physical Education classes, mainly through games usage. This work discusses this theme concerning its importance in the educational context as well as the difficulties teachers usually have to deal with ethics in their classes. The investigation used qualitative study methodology, focused in research-action literature review. It involved five teachers who have taught Physical Education in public or private schools in Rio Claro. We had eight meetings and after three months we had a personal interview with the participants. The results obtained with this experimentation shows that the teachers had already dealt with ethical question in their classes not only with games but also in their interpersonal relationship with the students. The meetings contributed to extend teachers view about ethics and connected questions like justice, mutual respect, solidarity and dialogue, pointing them as contents to be developed intentionally in classes, especially with games. With final interviews we could see that teachers carried on thinking about those questions after the meetings, using the games proposed and others themselves have presented, as a way to develop ethical thoughts.

KEY WORDS: School Physical Education; Ethics; Games; Research-action.

ANEXO 1 – Segundo encontro

CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A introdução e sistematização da Educação Física no sistema educacional brasileiro encontra suas raízes na Europa, no início do século XIX, quando a educação passa a ter uma importância incontestável para a dinamização do processo de produção e as atividades físicas passam a desempenhar um papel importante na formação do novo ideal de cidadão que deveria ter condições para o engajamento na força produtiva do trabalho.

Neste início da Educação Física escolar, a concepção dominante era a de caráter higienista, assumida por muitos médicos, cuja ênfase era dada à saúde e à formação de hábitos de higiene nos educandos.

Oficialmente, a inclusão da Educação Física na escola ocorreu em 1851 e a ginástica passou a ser disciplina obrigatória no ensino primário e a dança no secundário.

Porém, é apenas a partir da década de 20 que vários Estados iniciaram suas reformas educacionais e incluíram a Educação Física como disciplina, com o nome mais freqüente de ginástica.

Neste período a Educação Física ensinada nas escolas era baseada nos métodos ginásticos de origem européia que se firmavam em princípios biológicos, que procuravam melhorar a aptidão física dos indivíduos no sentido de contribuir para o desenvolvimento social, uma vez que os indivíduos estariam mais aptos a atuar na sociedade e, portanto, seriam mais úteis a ela.

Constatamos que as concepções que influenciaram a Educação Física escolar até este período consideravam-na como disciplina essencialmente prática, que não necessitava de uma fundamentação teórica para lhe dar suporte.

Porém, com o final da Segunda Guerra Mundial, entraram em cena concepções pedagógicas menos conservadoras ao passo que, aos poucos, crescia a influência das idéias da Escola Nova, que enxergava o homem não apenas pelo aspecto biológico, mas também psicológico e sociológico.

A proposta pedagógica da Escola Nova incluía uma importante participação da Educação Física, pois com a finalidade de proporcionar uma educação integral, na qual o desenvolvimento do ser humano deveria ser dirigido adequadamente de acordo com suas fases de desenvolvimento e a função educadora deveria ser considerada um processo unitário, sem divisão em partes, a Educação Física neste contexto constitui-se como um dos elementos essenciais da Escola Nova.

A partir do início da década de 60, este movimento passa a ser reprimido com a instalação da ditadura militar no país. Desde meados da década de 50, o esporte já havia se transformado em um fenômeno de aceitação mundial.

A partir daí, coincidentemente com a edição do AI-5, o esporte que já era bastante difundido na Educação Física, voltou a ascender como razão de

estado que passou a utilizar qualquer recurso ou estratégia no sentido de manter a população desinformada e controlada ideologicamente.

No campo da Educação Física pode-se destacar a sua consolidação como disciplina curricular obrigatória em todos os níveis e modalidades de ensino, as campanhas de mobilização da população (Mexa-se, Esporte Para Todos), a maciça canalização de recursos financeiros destinados à construção de estádios e a ginásios esportivos, a proliferação de cursos para professores de Educação Física, os investimentos em mecanismos de promoção do desporto escolar, o crescimento da indústria de materiais esportivos, dentre outros aspectos.

Assim a Educação Física escolar foi atrelada a outro sistema, o desportivo nacional, e a ela foi conferida a responsabilidade de servir de base para a formação de novos talentos. A disciplina passou a ter um conteúdo quase que exclusivamente ligado ao esporte.

Na década de 80 este modelo esportivista passa a ser muito criticado, seus efeitos passam a ser sentidos e contestados, pois o Brasil não se tornou uma nação olímpica e a competição esportiva da elite não aumentou o número de praticantes de atividades físicas.

Ocorre então a criação dos primeiros cursos de pós-graduação em Educação Física, o retorno de professores doutorados fora do país, o aumento no número de publicações de livros e revistas da área e de eventos como congressos, que acabaram por contribuir para a mudança do enfoque que existia até então. Foi ampliada a visão de uma área biológica e as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas foram reavaliadas. O aluno passou a ser concebido como ser humano integral. Os objetivos educacionais também foram ampliados, voltados para a formação de um corpo que pudesse sustentar a atividade intelectual para conteúdos diversificados e pressupostos pedagógicos mais humanos.

Atualmente existem abordagens pedagógicas na área da Educação Física escolar brasileira que são resultantes da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas, que procuram romper com o modelo mecanicista que por muito tempo perdura na área, buscando uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano.

Desenvolvimentista: possui como fundamento principal a aprendizagem do movimento, ou seja, a aquisição das habilidades motoras, sua combinação e refinamento.

Construtivista: preocupada com o desenvolvimento integral do aluno, pelo qual ele próprio é responsável na elaboração do conhecimento a partir daquilo que já conhece; valorização do lúdico; resgate das brincadeiras populares; utilização de materiais alternativos.

Crítico-superadora: Baseada no marxismo e no neo-marxismo, defende os interesses da classe trabalhadora subjugada pelo sistema capitalista e procura, através de seu projeto político-pedagógico, formar cidadãos capazes de transformar a sociedade.

PCNs: a função da Educação Física escolar definida como “uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida”.

ANEXO 2 – Terceiro encontro

CARACTERÍSTICAS DO JOGO

Para CAILLOIS (1990) um fenômeno, para caracterizar-se como jogo, deve apresentar os seguintes pontos:

- O prazer do jogo advém do desafio;
- O jogo implica perigo;
- Opõe-se ao caráter sério da vida (brinca com o real);
- Vontade de ganhar;
- Apresenta risco;
- Requer destreza e inteligência;
- Promove o acaso;
- Limite entre prudência e audácia;
- Regras arbitrárias, imperativas e inapeláveis;
- Facilidade dos movimentos;
- Depois do jogo tudo volta ao normal;
- Jogo é ocasião de gasto total: tempo, energia, engenho, destreza;
- Livre, voluntário, fonte de energia e divertimento;
- O jogo é o sentido dele próprio (FREIRE, 2002, p.46-47)

HUIZINGA (1999) levantou as seguintes características do jogo:

- Forma de manipulação da realidade;
- Voluntário;
- Absorve inteiramente o jogador;
- Acontece num campo delimitado e imaginário;
- Organizado a partir de regras;
- Seu ritmo e harmonia são extremamente cativantes;
- Gera tensão, incerteza, acaso, imprevisibilidade;
- Promove liberdade;
- Não é vida corrente nem real;
- Gera alegria;
- Fixa-se como fenômeno cultural;
- Possibilita repetição;
- Cria ordem;
- Apresenta valores éticos e sagrados;
- Propicia um ambiente instável;
- Tem regras construídas;
- Aglutina pessoas mesmo após seu término;
- É limitado no tempo e espaço;
- Características lúdicas (FREIRE, 2002, p.47-48).

João Batista Freire (2002) apresenta em seu livro “O jogo: entre o riso e o choro” outra visão sobre a caracterização dos jogos, bem diferente das definições dos autores apresentados anteriormente. Para FREIRE (2002) por

mais que existam diferenças entre os variados tipos de jogos, sabemos sempre identificar se uma atividade pertence a esta categoria, apesar da heterogeneidade dos elementos estudados sob esta denominação.

Desta maneira, o autor considera difícil constituir atualmente uma investigação que consiga eliminar a dúvida do que realmente pertence ou não aos domínios do jogo, a menos que fosse possível reduzir as manifestações do jogo àquilo que possuem de mais comum. Ou então, pelo contrário, organizar um inventário de todas as manifestações já percebidas de jogo nas atividades humanas, caminho que considera extremamente exaustivo. Aponta ainda uma terceira saída, a de considerar o jogo como uma totalidade e desta maneira procurar avaliá-lo e compreendê-lo, via que considera como a que melhor pode caracterizar o jogo e a qual defende em seu livro.

Em uma reflexão crítica sobre os autores que apontam as características do jogo, FREIRE (2002) inicia uma análise do trabalho de Roger Caillois, listando as principais características que este autor atribui ao jogo. Em seguida, aponta que uma delas, o perigo presente no ato lúdico por exemplo,, é um fator que existe em muitas outras ocasiões como em certos trabalhos, na guerra, na caça e que, portanto, não se pode dizer que seja uma característica eminente do jogo. Outro exemplo seria a característica do jogo em possuir regras arbitrárias e imperativas, para Freire as regras são assim também para muitos funcionários que trabalham em escritórios.

Uma característica do jogo, compartilhada por muitos autores, inclusive Caillois, é a de que o jogo se opõe ao caráter sério da vida. De acordo com o autor, estes pesquisadores têm lá suas razões, mas ao observar um sobrinho que acabara de ganhar uma lanchinha a motor, ele acredita que pode contrariar estas opiniões. Observando o menino que está tão intrigado com o funcionamento do motor, percebe que nada o distrai. Ele repete o movimento de levar o barco de um lado para outro centenas de vezes numa bacia com água e o autor conclui que poucos de nós poderiam levar tão a sério seu trabalho quanto o menino que o fez com seu jogo naquele momento.

Para Freire, Huizinga firmou-se sem dúvida como uma referência na questão do jogo. Além de possuir uma obra abrangente, um de seus tópicos se refere ao inventário das características do jogo. Para ele, o jogo é uma forma de manipulação da realidade. “Mas não é isso que faz, boa parte das vezes, a publicidade?” (FREIRE, 2002, p.50).

Huizinga, assim como Caillois, atribui ao jogo o caráter de atividade voluntária, livre e regida por regras. Afirmar ainda que a atividade lúdica absorve inteiramente o jogador. Para Freire, tais características podem ser perfeitamente presenciadas em diversas situações de trabalho e dizer que o jogo é limitado no tempo e no espaço, que cria ordem e gera alegria, em nada o distingue de outras atividades humanas.

FREIRE (2002) atenta para o fato de que o que importa não é tanto o que tais autores disseram a respeito do jogo. Para o autor interessa o método do qual se utilizaram para compreender o fenômeno. Para ele os pesquisadores poderiam prosseguir indefinidamente nos seus inventários, pois cada vez mais encontrariam novas características. Tal método, portanto, não pode dar conta de investigar o fenômeno do jogo a ponto de esgotar suas

possibilidades de compreensão. Na concepção do autor, agir de modo a fragmentar o jogo em partes, analisando cada uma separadamente, para depois juntá-las no final, produz uma ilusão em vez de uma compreensão:

“O problema do jogo é complexo e deve, portanto, ser pesquisado do ponto de vista dessa complexidade. O simplismo da análise que constatei nos trabalhos de alguns autores tolhe a visão para o fenômeno” (p.52).

Referência Bibliográfica:

FREIRE, J. B. *O jogo: entre o riso e o choro*. Campinas: Autores Associados, 2002.

ANEXO 3 – Quarto encontro

ÉTICA

Desde que o homem passou a viver em sociedade e conviver com outros homens coube a ele pensar e responder de que maneira deveria agir perante os outros. Uma pergunta difícil de ser respondida e a qual cabem diversas respostas, pois seria um erro pensar que os homens têm as mesmas respostas para questões deste tipo, o que pode ser considerada a questão central da Moral e da Ética (BRASIL, 1997, p.69).

Os diversos contextos históricos da evolução da humanidade nos revelam que, com o passar do tempo, as sociedades sofreram mudanças e desta maneira também os homens que a compõem. Práticas que são condenadas pela sociedade atualmente, como a escravidão, já foram legítimas na Grécia Antiga, quando as pessoas não eram consideradas iguais entre si e o fato de uma parcela da população não ter liberdade era considerado normal.

1- AQUINO (2000): a) ética como “ciência que toma por objeto imediato os juízos de apreciação sobre os atos qualificados de bons ou maus”.

b) “conjunto de princípios morais que se devem observar no exercício de uma profissão”.

c) ética considerada como a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade (p.14).

d) Na concepção do autor, entretanto, a ética refere-se ao valor (para quê) e ao sentido (para onde) que atribuímos ou subtraímos de determinadas práticas sociais/profissionais, estando estas atreladas a certos preceitos e certas condições de funcionamento. Nesta perspectiva, a ética pode ser compreendida inicialmente como aquilo que vetoriza determinada ação, ao lhe ofertar uma origem e um destino específico.

2- NASCIMENTO (1990): o domínio da ética ou da moral é constituído pela investigação a respeito das noções de bem e mal, justo e injusto, do conjunto de valores que os homens admitem por tradição, por hábito ou pela adesão a um conjunto de crenças.

3- Aristóteles: a leitura da obra *Ética a Nicômaco* nos leva a constatação de que, para este filósofo, a ética é uma ciência prática, ou seja, uma teoria que tem por objetivo a ação e a busca pela felicidade. Para o filósofo o comportamento é o grande fator distintivo da ética, a maneira de agir com os outros, com os desconhecidos, com os familiares, em relação à política, enfim, as escolhas traduzidas em ações é que denotam as atitudes de excelência moral. Tais ações, contudo, exigem deliberação, consciência e discernimento, além da predisposição para a moderação que, segundo Aristóteles, seria a recorrência ao *justo meio*.

Este filósofo não acredita que o conhecimento seja suficiente para a formação ética. Considera que somente a reflexão sobre o que é o bem, sobre o que é a verdade e o conhecimento exato de como proceder em uma situação

são inúteis se não vierem acompanhados da ação. Assim, a formação ética dos cidadãos só pode se dar com a prática, como socialização de valores já existentes na sociedade, mas que é, ao mesmo tempo, o resultado de um longo processo de aquisição racional, pois a virtude que define mais plenamente o cidadão democrático é a disposição adquirida para a deliberação.

Neste contexto, caberia à educação a formação ética de seus cidadãos, que numa democracia supõe a construção, por parte de cada indivíduo, das condições a partir das quais ele poderá participar plenamente da vida comum, refletindo sobre o que é a felicidade de cada um.

4- PCNs: a moral é considerada como “o conjunto de princípios, crenças e regras que orientam o comportamento dos indivíduos nas diversas sociedades”, enquanto a ética é classificada como a “reflexão crítica da moral” (BRASIL, 1998, p.49).

Os PCNs (BRASIL, 1998), nos apontam um exemplo muito interessante de uma situação na qual um conflito moral precisa ser resolvido: “...é ou não correto roubar um remédio, cujo preço é inacessível, para salvar alguém que, sem ele, morreria?”. Colocado de outra forma: “deve-se privilegiar o ‘valor vida’ (salvar alguém da morte) ou o valor ‘propriedade privada’ (no sentido de não roubar)?” (p.52).

Com exemplos como este, os PCNs (BRASIL, 1998) verificam que é diante dos conflitos e das questões complexas que constata-se os limites das respostas oferecidas pela moral e neste ponto entramos no domínio da ética, a partir da necessidade de problematizar respostas e verificar a consistência de seus fundamentos.

Deste modo, a função da ética seria verificar a coerência entre a prática e os princípios, questionando, reformulando e fundamentando os valores e as normas componentes da moral, num constante movimento que vai da ação para a reflexão sobre os sentidos e fundamentos da moral, da reflexão retornando para a ação revigorada e transformada (BRASIL, 1998, p.53).

Referências Bibliográficas:

- AQUINO, J. G. Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.
- ARISTÓTELES, Tópicos; Dos Argumentos Sofísticos; Metafísica (Livro I e Livro II); Ética a Nicômaco; Poética. *Os Pensadores*. São Paulo, Ed. Abril, 1973.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

- NASCIMENTO, Milton Moreira. Ética. *Primeira Filosofia. Tópicos de filosofia geral*. Brasiliense, p.115-144, 1984.

ANEXO 4 – Sexto encontro

CONTEÚDOS DA ÉTICA NOS PCNs

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõe para o tema transversal ética o embasamento da prática pedagógica de acordo com alguns princípios básicos da convivência democrática, sendo eles: a justiça, a solidariedade, o respeito mútuo e o diálogo.

- **JUSTIÇA:** “Como devo agir perante os outros, respeitando seus direitos e sendo justo?”. Se toda ação humana fosse pautada nessa pergunta, certamente não precisaríamos discutir o tema ética. Assim como, se a justiça estivesse presente em nossas vidas, as leis não seriam necessárias. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), a justiça para ser ética deve contemplar dois critérios: a igualdade (todas as pessoas são iguais perante a lei) e a equidade (respeito às diferenças individuais, como físicas, sociais e econômicas). Propõe que a escola seja uma “sociedade justa”. Para isso, os alunos precisam conhecer claramente as normas de conduta estabelecidas, que devem estar relacionadas à aprendizagem e ser expostas e explicadas; a avaliação deve ser entendida como instrumento que revele aos alunos sua aprendizagem; os alunos devem entender que as sanções são aplicadas de forma justa e por reciprocidade, proporcionais à falta cometida; a escola deve considerar a sensibilidade moral das crianças, que desde cedo já identificam situações de injustiça; é de direito que todos tenham o mesmo tratamento, o privilégio de alguns constitui injustiça.

- **RESPEITO MÚTUO:** os PCNs apontam dois tipos de respeito, o que provém da submissão e do medo (respeito unilateral “Sabe com quem está falando?”) e o respeito ideal, da igualdade e reciprocidade (respeito mútuo “Quem você pensa que é?”). Sugestões de conteúdos a serem trabalhados na escola: respeito a todo ser humano, independente de raça, sexo, cultura, religião; respeito às manifestações étnicas; respeito mútuo como condição para o convívio social democrático; repúdio às formas de humilhação, violência e preconceito; compreensão e zelo do lugar público como patrimônio de todos. Além disso, estabelece três objetivos específicos para a convivência respeitosa: garantir a aprendizagem (elaboração e cumprimento de normas de conduta), conviver em grandes grupos (observação de regras básicas) e zelar pelas dependências escolares.

- **SOLIDARIEDADE:** Expressa, através da ajuda desinteressada, a doação de si próprio, oferecendo algo a mais, doar o que às vezes falta ao outro. Carrega também um sentido político, não em forma de atos esporádicos (em calamidades, por exemplo), mas na participação da vida pública, na defesa dos interesses da minoria. Os PCNs sugerem alguns conteúdos para serem trabalhados na escola: a identificação de situações em que a solidariedade se faça necessária; a atuação solidária em situações cotidianas e especiais (calamidades, acidentes); a resolução de problemas da comunidade com ajuda mútua; a tomada de providências corretas (como primeiros socorros) para uma ajuda específica; a sensibilidade e a disposição para ajudar as pessoas, quando possível e desejável.

- **DIÁLOGO:** Instrumento para o desenvolvimento da convivência ética e democrática. Deve-se valorizar a participação da comunidade escolar na elaboração e efetivação de projetos, discussão de normas e regras, etc. em que as opiniões sejam respeitadas, as decisões pautem-se na justiça e se priorize a solidariedade.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PEREIRA-AUGUSTO, M. A. *A ética como tema transversal: um estudo sobre valores democráticos na escola*. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, USP.

ANEXO 5 – Sétimo encontro

CIDADANIA E EDUCAÇÃO FÍSICA: TRÊS PRINCÍPIOS

Princípio da Inclusão: o aluno tem direito a participar da Educação Física não como direito formal simplesmente por estar presente na escola, mas como participação plena, tendo acesso a todas as vivências que esta disciplina oferece. Neste sentido, é dever da Educação Física incluir, tanto quanto possível, todos os alunos nos conteúdos propostos, adotando estratégias adequadas para garantir essa participação.

O autor afirma que a sociedade está cada vez mais consciente da exclusão que, historicamente, vem marcando a Educação Física Escolar no Brasil. Para exemplificar este fato, descreve uma matéria de revista feminina para adolescentes que propõem às leitoras realizar uma avaliação dos professores de Educação Física e apresenta algumas características do que julga ser uma boa aula dessa disciplina, tais como: todos os alunos devem ter os mesmos direitos, independente de características ou capacidades físicas; os alunos não devem ser selecionados para uma determinada modalidade esportiva em função de sua altura ou outras características físicas; na escola todo mundo deve participar de todas as atividades (BETTI, 1999, p.86).

Desta maneira, afirma que é necessário que os professores estejam atentos para estas questões e busquem alternativas que visem a criar oportunidades para a participação de todos. No “campeonato interclasses”, por exemplo, além das modalidades esportivas tradicionais, pode-se incluir outras atividades como dança, pipa, bolinha de gude, etc. Em um jogo como a queimada, outro exemplo tradicional, ao invés de utilizar a forma que elimina os alunos “queimados” pode-se optar por outras variações, nas quais os alunos possam participar mais ativamente, como no jogo com rodízio, no qual o aluno que foi “queimado” tem a possibilidade de retornar ao campo de jogo.

Princípio da Alteridade: em relação a este princípio o autor salienta que é preciso considerar o outro numa relação de totalidade, como um sujeito humano e não como um objeto, ou seja, no nosso caso, é preciso gostar do aluno, saber ouvi-lo, aprender a respeitá-lo, conhecê-lo como ser humano global. Nas palavras do autor: “Só assim superaremos a abordagem do aluno como um “isso” fisiológico, na qual todos são iguais, instaurando não o princípio da alteridade, mas, segundo Ricoeur (1991), a mesmidade, na qual o ‘outro’ é antônimo: ‘contrário’, ‘distinto’, ‘diverso’” (BETTI, 1999, p.87).

Princípio da Formação e Informação Plenas: ao tratar do terceiro princípio, o autor aponta que o discurso da “formação integral” já é antigo na Educação e na Educação Física e que para atingi-la não basta adicionar as atividades intelectuais às físicas e artísticas, é preciso integrá-las. As abordagens mais recentes da Educação Física Escolar possuem em comum o fato de propor a integração entre as dimensões corporal, cognitiva e sócio-afetiva, buscando sua fundamentação e operacionalização no processo de ensino-aprendizagem.

Exemplificando, o autor aponta que ao trabalhar com aptidão física, o professor deve proporcionar instrumentos teóricos e práticos que permitam aos alunos a autonomia para realizarem seus próprios programas de atividade física, tais como: intensidade, duração e frequência do exercício, noções de fisiologia, anatomia, entre outras coisas. Da mesma maneira, o professor deve agir para ensinar as modalidades esportivas, integrando as habilidades específicas às dimensões afetiva (é preciso que o aluno aprenda a gostar da modalidade esportiva), cognitiva (é necessário que ele compreenda as regras, por exemplo, como algo que torna o jogo possível) e social (aprender a organizar-se em grupo para praticar a modalidade).

O autor argumenta que, talvez assim, possamos desenvolver em nossos alunos as capacidades necessárias para a reivindicação e o exercício dos direitos que garantem o bem estar social, especialmente o “direito do lazer”, de uma maneira crítica e criativa. Segundo ele, “esta poderia ser a contribuição específica da Educação Física para a construção da cidadania crítica, democrática e participativa” (BETTI, 1999, p.88).

BETTI, M. Educação Física, esportes e cidadania. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.20, n.2, p.84-92, 1999.

APÊNDICE 1 – Convite entregue aos professores

Rio Claro, 20 de abril de 2004.

Caro(a) Professor(a):

Como estudante do Programa de Pós-Graduação em “Ciências da Motricidade Humana” da Universidade Estadual Paulista – campus de Rio Claro, na área de concentração “Pedagogia da Motricidade Humana” e linha de pesquisa em Educação Física Escolar, venho me dedicando ao estudo da ética e dos jogos na Educação Física Escolar, no sentido de vislumbrar formas ou alternativas de lidar com a questão da ética através dos jogos nas aulas de Educação Física.

Para tanto venho, por meio deste, convidá-lo(a) a participar desta pesquisa, que será construída a partir do conhecimento dos professores participantes e do conhecimento que a universidade vem nos proporcionando em relação aos temas ética, jogos e Educação Física Escolar. Sendo assim, espero que possamos juntos contribuir tanto para o nosso próprio crescimento e desenvolvimento profissional, quanto para o de nossa área.

Os encontros terão início no sábado, dia 08 de maio, na sala de reuniões do Departamento de Educação Física da UNESP, em horário a ser combinado. Estes encontros poderão ocorrer na forma de vivências, debates, leituras e discussões de textos, visando a discutir e ampliar os olhares sobre a temática em questão.

Agradeço desde já a sua atenção,

Prof^a Fernanda Moreto Impolcetto

Prof^a Suraya Cristina Darido

Instituto de Biociências

Departamento de Educação Física UNESP – Rio Claro/SP

APÊNDICE 2 –Apresentação dos Encontros

Estes encontros fazem parte dos procedimentos metodológicos escolhidos para a construção da pesquisa “A ética e jogos na Educação Física Escolar: uma proposta de pesquisa-ação”, do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade Humana, da Universidade Estadual Paulista, na área de concentração Pedagogia da Motricidade Humana e linha de pesquisa em Educação Física Escolar. A pesquisa tem como objetivo verificar junto a professores de Educação Física que atuam em escolas como é possível trabalhar a ética através dos jogos nas aulas desta disciplina. Neste sentido, organizamos estes encontros com vocês para discutirmos e verificarmos as possibilidades de se trabalhar a ética nas aulas de Educação Física, bem como elaborar e testar estratégias que utilizem os jogos para atingir tal finalidade. Para tanto, compreendemos que seja necessário tomarmos como ponto de partida a discussão de alguns conceitos como jogo, ética, cidadania, escola e Educação Física escolar, ressaltando que a necessidade de conceituar e/ou discutir outros termos possa surgir ao longo deste percurso. A seguir apresentamos a proposta inicial para a organização dos encontros:

Encontro	Data	Conteúdo
1	08/05	Acertos iniciais, apresentação dos encontros, discussão do cronograma e aplicação do questionário inicial
2		Tema: Educação Física e jogo
3		Tema: Jogo e ética
4		Tema: Educação Física, escola e ética
5		Tema: Ética e cidadania
6		Tema: Educação Física, ética e cidadania
7		Tema: Propostas de intervenção (jogo e ética)
8		Avaliação e considerações finais

Gostaríamos de agradecer imensamente desde já a vocês que estão possibilitando a construção desta pesquisa e contribuindo com o crescimento da Educação Física Escolar, bem como nos colocar a disposição para qualquer esclarecimento: Prof^a Fernanda Moreto Impolcetto e Prof^a Suraya Cristina Darido Tel: (19)3534-2025/ 9749-4949 – e-mail: femoreto@bol.com.br

APÊNDICE 3 - Questionário inicial

Caro(a) professor(a):

Este questionário tem por objetivo identificar sua experiência com os jogos na Educação Física Escolar e concepções a respeito dos PCNs, dos temas transversais e ética:

- 1) Você utiliza o conteúdo jogos nas suas aulas? Com que frequência? Em caso afirmativo, explique o porquê.
- 2) Você acredita que através dos jogos seja possível trabalhar com questões éticas nas aulas de Educação Física? Em caso afirmativo exemplifique como.
- 3) Você conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais? Já leu o volume da Educação Física? Faça um breve comentário a respeito.
- 4) Você sabe o que são os temas transversais? Em caso afirmativo comente.
- 5) Já leu sobre o tema transversal ética? Em caso afirmativo, quais são suas considerações a respeito.

APÊNDICE 4 - Roteiro da entrevista final com os professores

- 1- A partir das discussões que tivemos nos encontros e de seu trabalho durante este período, você em alguns momentos lembrou, refletiu e/ou utilizou nas aulas algum assunto relativo à ética?
- 2- Procurou utilizar algum jogo com o objetivo de trabalhar o tema ou utilizou algum dos jogos que foram apresentados nos encontros?
- 3- O que ficou mais marcante para você dos encontros?
- 4- Realizando uma avaliação dos encontros, quais pontos você apontaria como positivos, negativos ou como sugestões para pesquisas posteriores?

Agradecemos a colaboração

Prof^a Fernanda Moreto Impolcetto

Prof^a Suraya Cristina Darido