

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA MARIA MARCON

**DAS RELAÇÕES DE AULA ÀS POSSIBILIDADES DE  
DESENVOLVIMENTO MORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Porto Alegre  
2014

ANA MARIA MARCON

**DAS RELAÇÕES DE AULA ÀS POSSIBILIDADES DE  
DESENVOLVIMENTO MORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:**

Psicopedagogia, Sistemas de Ensino-Aprendizagem e Educação em Saúde

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Maria Luiza Rheingantz  
Becker

Porto Alegre  
2014

## AGRADECIMENTOS

Sendo a maturação, as experiências e o meio em que a pessoa vive, além da equilíbrio os fatores que influenciam o desenvolvimento, é preciso reconhecer todos que se fizeram presentes neste percurso. Mesmo como uma iniciante no estudo da teoria piagetiana, não poderia desconsiderar os sucessivos patamares de desenvolvimento que foram laboriosamente percorridos até aqui e que não me permitem mais ser o que fui. O mais difícil ao agradecer é não esquecer todas as pessoas que me possibilitaram realizar este trabalho e fizeram com que ele fosse um exercício diário de reflexão sobre a minha atuação docente. Sou imensamente grata às possibilidades e inquietações que surgiram e que me movem a continuar neste percurso. Nesta caminhada, agradeço especialmente à minha orientadora, Maria Luiza Becker, pela forma delicada e competente como permite que construamos nossas ideias.

Ao meu marido, porque nossa união permitiu que nos tornássemos pessoas melhores.

Às minhas filhas, que me ensinam todo o dia.

Aos meus pais, que não encontro palavras para descrever.

Às minhas irmãs, porque sei que sempre estaremos juntas.

Aos meus colegas de trabalho e estudo, meus amigos.

Ao professor Vicente Molina Neto, pelas preciosas contribuições.

Aos professores que participaram desta pesquisa.

Enfim, à vida que nos permite conviver neste espaço de tempo.

Obrigada!

Uma verdade imposta deixa de ser verdade.  
Jean Piaget

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado pesquisa como os professores de Educação Física compreendem as situações cotidianas que podem favorecer o desenvolvimento da moralidade. Seguindo o delineamento de estudo de casos múltiplos (YIN, 2010), foi feito um estudo qualitativo, utilizando entrevistas semiestruturadas, com dez professores do ensino fundamental, anos finais, de seis escolas do ensino privado do município de Porto Alegre, escolhidas por critério de conveniência. Fundamentada na teoria genética de Jean Piaget, os resultados analisados mostram que, sem reflexão teórica, os professores agem segundo suas concepções pessoais utilizando uma pedagogia diretiva, baseada no modelo epistemológico empirista que reflete tanto a abordagem da Educação Física focada na aptidão física, quanto a abordagem desenvolvimentista. Apesar das verbalizações com argumentos voltados para o construtivismo que utilizam para relatar a prática docente, os participantes deste estudo demonstram não compreender como as atividades cotidianas podem ou não favorecer o desenvolvimento da autonomia moral. A autora conclui que, com conhecimento teórico sobre o tema, o desenvolvimento moral pode ser uma proposta intencional nas aulas de Educação Física.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar, Desenvolvimento Moral, Epistemologia Genética, Formação de Professores.

## ABSTRACT

This Masters dissertation researches on how the Physical Education teachers understand the everyday situations which may foster the development of morality. Following the study design of multiple cases (YIN, 2010) a qualitative study was done, applying semi-structured interviews with ten middle school teachers, from six private schools of the city of Porto Alegre, which were chosen using the convenience criteria. Based on Jean Piaget's Genetic Theory, the analysed results show that without a theoretical reflection, the teachers act upon their own beliefs, applying a directive pedagogy, whose fundamentals is an empiristic epistemological model, which reflects the approach of Physical Education focused on the physical aptitude as well as on the developmental approach. Despite the verbalizations with arguments turned to the constructivism that they use to report their teaching practice, the participants prove not to understand how everyday activities may or may not foster the construction of moral autonomy. The author comes to the conclusion that with theoretical knowledge of the theme, the moral development may be an intentional proposal of the Physical Education classes.

**Key words** : School Physical Education, Moral development, Genetic Epistemology, Teacher Education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos da Revista Brasileira de Educação Física e Esporte .....	22
Quadro 2 – Artigos da Revista Movimento .....	23
Quadro 3 – Artigos da Revista Pensar a Prática .....	23
Quadro 4 – Artigos da Revista Motriz .....	23
Quadro 5 – Artigos da Revista Brasileira de Ciências do Esporte .....	24
Quadro 6 – Teses e dissertações CAPES .....	39
Quadro 7 – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas .....	42
Quadro 8 – Modelo de roteiro .....	63
Quadro 9 – História 1 .....	64
Quadro 10 – História 2 .....	64
Quadro 11 – História 3 .....	64
Quadro 12 – Trecho da transcrição .....	72

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Critério CAPES conforme revistas .....	20
Tabela 2 – Revista Brasileira de Educação Física e Esporte .....	20
Tabela 3 – Revista Movimento .....	20
Tabela 4 – Revista Motriz .....	21
Tabela 5 – Revista Brasileira de Ciências do Esporte .....	21
Tabela 6 – Revista Pensar a Prática .....	21
Tabela 7 – Número de artigos conforme revista .....	22
Tabela 8 – Nova classe criada para análise dos periódicos .....	24
Tabela 9 – Pesquisas encontradas conforme o descritor .....	39
Tabela 10 – Número de aulas observadas de cada conteúdo .....	86



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	10
<b>2 TRAJETÓRIA PESSOAL E O PROBLEMA DA PESQUISA</b>	12
2.1 PROBLEMA	17
2.2 OBJETIVO PRINCIPAL	17
2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	18
3.1 EDUCAÇÃO FÍSICA	18
3.2 REVISTAS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	19
3.3 ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	33
3.4 BANCO DE DADOS CAPES	38
3.5 BANCO DE DADOS SCHÈME	41
3.6 LEGISLAÇÃO	43
3.7 A TEORIA PIAGETIANA E A EDUCAÇÃO	46
3.8 CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E MORALIDADE NA OBRA DE JEAN PIAGET	51
<b>4 ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>	57
4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA	57
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA	57
4.3 ESCOLAS	58
4.4 PARTICIPANTES	58
4.5 TURMAS	59
4.6 ESTUDO PRELIMINAR	59
4.7 COLETA DAS EVIDÊNCIAS	60
4.7.1 As Observações	60
4.7.2 As Entrevistas	61
4.7.3 Modelo de Roteiro	63
4.7.4 Os Cuidados Éticos	65
<b>5 CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	66
5.1 AS CRENÇAS E TEORIAS DO PROFESSOR	66

5.2 O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO MORAL DO ALUNO .....	66
5.3 A EPISTEMOLOGIA DO PROFESSOR .....	68
<b>6 DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>71</b>
6.1 AS CRENÇAS E TEORIAS DO PROFESSOR .....	72
6.2 O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO MORAL DO ALUNO .....	77
6.3 A EPISTEMOLOGIA DO PROFESSOR .....	82
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA .....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO .....</b>	<b>103</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Durante todos os anos como professora de educação física, sempre houve questionamentos sobre o quê ela representa como disciplina escolar. Num mundo cada vez mais complexo, onde as exigências se multiplicam a todo instante e o preparo dos professores e alunos necessita responder a necessidades cada vez mais amplas, é preciso pensar sobre o papel que essa disciplina ocupa.

Na introdução de sua dissertação de mestrado, João Batista Freire (1982) destaca uma passagem de Le Boulch onde este autor propõe a indissociabilidade do corpo e do espírito, dizendo que este olhar até então mereceu pouca atenção da educação física, “dada à preferência por métodos que considerem, basicamente, apenas o aspecto motor da atividade do sujeito” (FREIRE, 1982, p. 01).

A amplitude do desenvolvimento humano está vinculada às possibilidades de interação, assim, deve a educação física se limitar ao universo das atividades físicas, restringindo-se a esta parcela da construção da educação do aluno? É importante conhecer a complexidade e interdependência de tudo o que nos envolve para que este conhecimento nos leve a refletir sobre os meios de tornar a educação física cada vez mais significativa, não apenas uma prática pela prática.

A intenção desta pesquisa é ir além do dia a dia e refletir sobre as possibilidades de construção da moralidade inerentes à prática da educação física. Uma perspectiva construtivista do desenvolvimento moral entende que as normas lógicas, assim como as normas morais, não são inatas na consciência individual e precisam ser objeto de discussão nas propostas pedagógicas.

Foi baseada nesta visão, no rastro de muitos anos de prática docente, que tivemos a intenção de conhecer cada vez mais como ocorre o desenvolvimento moral e o mais importante neste contexto, como ser professor.

Como dissemos acima, pretende-se ir além da prática, porque ela apenas não é suficiente para explicar, solucionar ou incrementar todo o desenvolvimento. Desta forma, nesta dissertação, pretende-se pensar sobre o fazer docente a partir do referencial teórico piagetiano.

Este projeto investigou o desenvolvimento a partir da perspectiva do professor e está organizado em sete capítulos. No primeiro, apresenta-se o trabalho. No segundo, há a descrição da trajetória profissional e pessoal que definiu o objeto de estudo. O terceiro, referente à fundamentação teórica, abarca as abordagens

pedagógicas da educação física, a formação dos professores e a prática pedagógica dos profissionais da área. O capítulo segue com uma pesquisa sobre os estudos contemporâneos sobre a moral, a legislação vigente, a teoria piagetiana e suas relações com a educação e a construção do conhecimento e da moralidade na obra de Jean Piaget. O capítulo quatro descreve os aspectos metodológicos deste estudo. O capítulo seguinte, de número cinco, apresenta as categorias de análise que orientaram a pesquisa. Por fim, o capítulo seis discute os resultados encontrados. Encerra-se, então, com as considerações levantadas por este trabalho e as perspectivas do mesmo no capítulo sete.

## 2 TRAJETÓRIA PESSOAL E O PROBLEMA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta uma retomada da minha trajetória docente e das reflexões que me levaram a questionar e fundamentar a prática diária. Apoio-me nas ideias de Jean Piaget (1970, p. 30), segundo o qual “a inteligência é uma assimilação do dado às estruturas de transformações do sujeito”. Estruturas inicialmente elementares, que vão se adaptando no decorrer da vida, influenciadas pela maturação, pelo meio, pela experiência e pela autorregulação, organizando o real em ato ou em pensamento. Coerentes com a sua teoria, os textos do autor nos livros ‘Para onde vai a Educação?’ (1998), ‘Psicologia e Pedagogia’ (1970) e ‘Jean Piaget - Sobre a Pedagogia: textos inéditos’ (PARRAT; TRYPHON, 1998) descrevem como a educação pode buscar a congregação dos povos, possível apenas quando temos autonomia moral e intelectual. Cada indivíduo, sem negar seu ponto de vista, precisa coordená-lo com outros pontos de vista e compreender necessidades que não são e talvez nunca sejam as suas. Piaget (1970, p. 177) atesta esta afirmação quando expressa que a criança:

À medida que compreende o outro da mesma maneira que a si mesma [...] consegue ao mesmo tempo sair de si e tomar consciência de si, isto é, situar-se de fora no meio dos outros, descobrindo ao mesmo tempo sua própria personalidade e a de cada um.

Procuro, através destas palavras, apresentar a complexidade dos fatos e das ideias que se articulam nos percursos de todos nós. No meu caso, o primeiro diferencial foi ter feito uma formação profissionalizante, durante o antigo II Grau, como técnica em tradução e interprete de língua inglesa. Na época, eu não imaginava o que o domínio de outro idioma poderia me oferecer. No mesmo período, iniciei minha trajetória atlética. O esporte e o conhecimento de outro idioma me possibilitaram conhecer diferentes culturas, perceber o mundo e ampliar fronteiras. As experiências práticas, relativas às diferentes escolas de treinamento, italiana e alemã, que tive oportunidade de vivenciar, serviram para propiciar novos olhares sobre um mesmo tema, ou seja, os diferentes meios utilizados para obter rendimento físico. Assim como acontece com o conhecimento, a heterogeneidade de práticas nos faz interagir e dar respostas, fazendo com que tudo se torne parte do todo que me transformei. Em 1984, recém-formada em Licenciatura em Educação Física, pela Escola Superior de

Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS), fiz minha primeira especialização: Educação Psicomotora. Falar do dia a dia do magistério é dar conta de uma multiplicidade de fatores sociais, pedagógicos, relacionais, econômicos e da constante necessidade de atualização, entre outros. As experiências que tive durante a minha formação acadêmica, atlética e a minha atuação profissional sempre me fizeram perguntar como ocorre o desenvolvimento, como se aprende a conhecer e perceber, a conviver, a viver e a ser. O que fazer para tornar a prática do magistério mais efetiva? Em 2006, continuando os estudos, completei uma nova especialização em Motricidade Infantil na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS).

Esses conhecimentos, adquiridos após anos de experiência, deveriam ser parte da formação do professor, no entanto, vê-se o inverso. Piaget (1970), em um texto de 1960, já relatava esta realidade afirmando que, desde 1935, pouco se conhecia sobre o resultado das técnicas educativas. Grande parte dos professores, sem fundamentação teórica, ao ingressar no magistério, preocupam-se inicialmente com o conteúdo e escolhem os métodos pelo bom senso. Claparède (1973), cujas ideias influenciaram Jean Piaget, já afirmava que não se dá aos educadores conhecimento suficiente sobre as crianças, cujos passos deverão guiar. “Ensinam-lhes o que deverão ensinar, por vezes como deverão fazê-lo, mas não qual o terreno destinado a receber tal ensino” (CLAPARÈDE, 1973, p. 202).

Na falta deste conhecimento, a aprendizagem do professor ocorre por tentativa e erro. Os anos passam e o conteúdo divide espaço com outras inquietações, seja entender como o aluno aprende ou que métodos utilizar para atingir “a adaptação intelectual entre a assimilação da experiência às estruturas dedutivas e a acomodação dessas estruturas aos dados da experiência” (PIAGET, 1970, p. 155).

Nos dias atuais, esta situação ainda é tema de reflexão, como citado no artigo publicado na Revista Brasileira de Ciência do Esporte, onde Folle e Nascimento (2011) apresentam as modificações que ocorrem ao longo da carreira docente. Os professores iniciam a trajetória profissional preocupados com a 'tarefa' de ensinar. Após, passam a dar ênfase na ação didática por eles desenvolvida. Ao final, os professores de educação física inquietam-se com os problemas sociais entre os alunos.

Em 2010, sem respostas às inquietações, resolvi direcionar minhas leituras e comecei a frequentar, como aluna do Programa de Educação Continuada (PEC), as

disciplinas do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Cursei as disciplinas Epistemologia Genética, A Tomada de Consciência como processo de conceituação na Epistemologia Genética e Relações entre Inteligência e Afetividade na obra de Piaget, com a Professora Maria Luiza Rheingantz Becker. Com a professora Darli Collares, frequentei a disciplina Inteligência: adaptação e organização. Em 2012, após o ingresso no Mestrado, na linha de Pesquisa Psicopedagogia, Sistemas de Ensino/Aprendizagem e Educação em Saúde, cursei as disciplinas Desenvolvimento Moral, com a professora Lia Freitas, e Textos Pedagógicos de Jean Piaget, com minha orientadora, a professora Maria Luiza Rheingantz Becker.

Este percurso levou-me a compreender que educar para a vida supõe a utilização de métodos ativos de aprendizagem, os quais englobam a ideia de interação que significa agir sobre o objeto, isto é, elaborar noções que são extraídas das ações e das coordenações das ações. Neste contexto, decidi aprofundar as leituras sobre o desenvolvimento moral. Era então necessário delimitar o rumo de minhas investigações, assim, conversei com o Dr. Carlos Balbinotti, professor da ESEF/UFRGS e passei a dimensionar melhor a importância de realizar um estudo no campo da educação física.

Na educação física, que é a minha área de atuação, o objetivo é que os indivíduos estejam aptos para a prática de atividades mais complexas, que transformarão sua maneira de usufruir o mundo, tanto no que se refere à utilização do tempo livre como no desempenho de suas atividades profissionais. Como os conteúdos desta disciplina estão inseridos em outras áreas do conhecimento, para fins de provas seletivas, há tempo para as construções transversais que se fazem necessárias para atingirmos a autonomia moral que é paralela à construção cognitiva. Na perspectiva de muitos professores, as avaliações finais subjugam o conteúdo e “por sacrificarmos tanto o essencial em nome da urgência, acabamos por esquecer a urgência do essencial” (O’RIN apud MORIN; MOTTA; CIURANA, 2003, p. 67), fazendo com que a nota seja mais importante que os métodos.

Assim também concluem outros pesquisadores, como Vera Lucia Trevisan de Souza (2004, p. 01), quando afirmam que:

[...] o tempo que se tem com os alunos destina-se a ensinar-lhes conteúdos específicos das disciplinas, enfocando-se o ensino e a aprendizagem sob a

perspectiva lógico-cognitiva; na preocupação em desenvolver habilidades e competências lógicas, lingüísticas, espaciais, motoras, etc.

Na educação física, conforme o *Praxis-Handbuch, Sport mit Grundschulkindern* (1986), as tarefas propostas em aula devem partir do individual para o coletivo, na média de 25% para 80%, ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental, assim, temos um espaço privilegiado para atingirmos um dos grandes problemas da aula, em pequena escala, e um dos grandes problemas sociais que são as relações entre os indivíduos.

Piaget (1998, p. 72) fez-me ver que “para mantermos a paz é necessário que a educação favoreça a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos sociais ou religiosos”.

Desta forma, as leituras sobre o juízo moral e as questões relacionadas aos conflitos da aula de educação física trouxeram novas perguntas. No livro ‘O Juízo Moral da Criança’, Piaget (1994) utiliza o jogo de bolinhas, por haver pouca influência adulta, para estudar a gênese do desenvolvimento moral. O jogo, campo propício para a troca entre pares e a construção de regras, faz parte da prática da educação física.

Utilizando as palavras de Silvia Parrat-Dayana e Anastasia Tryphon (1998), para criar os instrumentos que nos permitirão compreender o mundo, é necessário um espaço de liberdade que apenas a autonomia e o trabalho em grupo podem oferecer. A educação física é um espaço privilegiado para esta criação e possui estes objetivos, como citado nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (BRASIL, 1998a, p. 34) para os anos finais do ensino fundamental:

A riqueza e o paradoxo das práticas da cultura corporal, particularmente nas situações que envolvem interação social, de criar uma situação de intensa mobilização afetiva, em que o caráter ético do indivíduo se explicita para si mesmo e para o outro por meio de suas atitudes, permitindo a tomada de consciência e a reflexão sobre esses valores.

Em suma, vemos que podemos relacionar ao texto acima à afirmação de La Taille (2006), de que os valores também podem e devem ser objeto de conhecimento e que a ação moral depende deste conhecimento.

No entanto, o processo de construção da moralidade na escola está preso a um conjunto de regras diretamente relacionadas ao cumprimento das mesmas, como se bastasse a memorização da atitude correta. Espera-se, no caso da educação física, que através da prática do jogo e do esporte possam-se atingir as finalidades acima



listadas, o que equivaleria a utilizar-se de métodos fundamentados na transmissão do gesto correto mais do que na reinvenção ou na descoberta do aluno. Em outras palavras, buscar-se-ia o êxito sem uma preocupação efetiva sobre as interações sociais éticas das atividades. Uma das peculiaridades da educação física, principalmente dos esportes coletivos, é a necessidade do outro para haver o jogo. Isto significa que o sujeito depende da técnica do outro, além das suas habilidades pessoais para que a atividade se desenvolva. Como o outro não joga, nem pensa como ele, estabelecem-se os conflitos relativos às perspectivas individuais dos sujeitos. Parafraseando Piaget (1994, p. 294), a sociedade como um todo e a sala de aula, em particular “é o conjunto das relações sociais que obriga os indivíduos a situarem-se uns em relação aos outros, sem que as leis de perspectiva resultantes desta reciprocidade suprimam os pontos de vista particulares”.

A dimensão intelectual da ação moral não depende apenas do conhecimento das regras, mas da consciência dos nossos valores (LA TAILLE, 2006) e precisa ser objeto de reflexão que, de outra maneira, guiaria a razão em vez de ser guiado por ela.

Supõe-se que o sujeito que teve a possibilidade de construir-se moral e intelectualmente tenha uma perspectiva ética, compreenda visões diferentes da sua e valorize as dimensões do ser e não apenas do ter no seu projeto de vida. Esta dimensão é demonstrada na natureza das soluções utilizadas para resolver os conflitos? Em que proporção os estudantes participam das resoluções de conflitos quando comparados ao professor? As diferenças de gênero poderiam modificar as soluções encontradas?

Com estas ideias, conversei com o Professor Osvino Toiller, presidente do Sindicato das Escolas Particulares do Rio Grande do Sul (SINEPE) e a Sra. Naíme Pigatto, Assessora Pedagógica do mesmo Sindicato. Neste encontro, após a contextualização do espaço de atuação desta disciplina na escola e a demonstração do meu interesse sobre o desenvolvimento moral, o presidente e a assessora pedagógica do SINEPE foram enfáticos sobre a importância do assunto e a necessidade de assessoramento dos professores da área da educação física no âmbito do foco desta pesquisa.

Os diários de campo, as disciplinas da FACED, assim como a reflexão sobre os conflitos que ocorrem entre os professores e alunos que partilham o espaço de uma sala de aula, foram fundamentais para a delimitação do meu objeto de estudo.

Uma vez que entendemos que as dimensões cognitivas e afetivas estão intimamente relacionadas ao processo do ensino-aprendizagem, é importante nos determos nos fatores que possam influenciar a criação de um ambiente favorável a este desenvolvimento.

Assim, supondo-se que a educação física seja um campo propício para o desenvolvimento moral, o presente trabalho tem o objetivo de responder ao problema abaixo descrito e alcançar os objetivos a seguir elencados.

## 2.1 PROBLEMA

Como os professores compreendem que as atividades e situações que surgem no cotidiano da aula de educação física servem para trabalhar a dimensão moral dos alunos?

## 2.2 OBJETIVO PRINCIPAL

Investigar e refletir, sob a perspectiva do desenvolvimento moral da teoria piagetiana, o que pensam os professores sobre as situações cotidianas que surgem durante as aulas.

## 2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Observar quais são as abordagens e os conteúdos da educação física utilizados durante as aulas.
- b) Conhecer e analisar o modelo pedagógico e epistemológico que caracteriza o trabalho dos professores.
- c) Compreender a prática docente no que tange ao favorecimento da construção da autonomia moral.
- d) Verificar se o desenvolvimento moral pode ser uma proposta intencional nas aulas de educação física.

## 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 3.1 EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo envolve a educação física na escola a partir de uma pequena retrospectiva histórica, desde sua inserção no país até 1980, década marcada pelo movimento de renovação da educação física escolar que se definiu por trazer novas possibilidades teóricas e metodológicas ao encontro de uma perspectiva de ensino reflexivo; uma revisão das revistas da área e; uma caracterização das abordagens da disciplina.

Por volta de 1930, a concepção dominante na educação física era a higienista, que se preocupava com os hábitos de saúde e higiene para o desenvolvimento moral e físico do indivíduo. Nesta época, deve-se ao Exército a introdução da educação física no Brasil. O método e o espírito da educação física possuíam o objetivo de preparar os cidadãos para guerra. Em artigo publicado por Celso Castro (1997 p. 03), na primeira metade do século XX, “a vinculação entre educação física e defesa nacional era muito estreita”. Com este fim, em 1929, a educação física se torna “obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino, federais, municipais e particulares, a partir da idade de seis anos, para ambos os sexos” (CASTRO, 1999, p. 06). Segundo o autor, este pensamento prevaleceu durante muito tempo, como vemos nessa citação de Marinho, de 1944.

É imperioso que nos convençamos de que cada professor de educação física é um soldado do Brasil, soldado que luta não apenas em tempo de guerra, mas também na paz, soldado que luta sempre, incessantemente, com o fim de tornar o Brasil de nossos filhos e netos mais forte que o dos nossos pais e avós (MARINHO, 1944 apud CASTRO, 1999, p.12).

Na perspectiva dos modelos higienista e militarista, a educação física era eminentemente prática, sem base teórica de fundamentação. Segundo Darido (2003), após as grandes guerras mundiais, o modelo da Escola Nova substituiu o conceito anátomo-fisiológico pelo conceito biossócio-fisiológico. A educação física passa a ser “um meio da Educação”. Assim também escrevem Gonzales e Fensterseifer (2009, apud BRACHT e GONZALES, 2005), quando falam sobre o domínio da ideia médico-biológica, que buscava a educação integral do homem no sentido do desenvolvimento de todas as suas potencialidades, associando a educação física à promoção da saúde.

Quando os governos militares assumiram o poder, em 1964, passam a investir pesado no esporte de rendimento. A educação física passa a ideia de que “esporte é

saúde”. Neste contexto, a disciplina educação física e esporte tornaram-se sinônimos, resumindo-se a primeira, no senso comum, à prática esportiva. A disciplina tornou-se competitivista, utilizando-se do modelo do esporte de competição de alto rendimento. “Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática uma repetição mecânica dos movimentos esportivos” (DARIDO, 2003, p. 2). Somente com o fim do Estado Novo se encerrou a hegemonia militar da educação física e, apenas na década de 1980, a disciplina rompeu com a ideia de contribuir para “desenvolver a aptidão física, higiene e formação moral dos trabalhadores” (BARBIERI; PORELLI; MELLO, 2008, p. 224), mas as implicações pedagógicas destas tendências se manifestam até os dias atuais.

Concomitante a este questionamento, surgiram novas reflexões sobre a dimensão da educação física na escola e tornou-se necessário procurar um projeto educacional que orientasse e legitimasse este componente curricular. Segundo os autores acima citados, este movimento, conhecido como Movimento Renovador da Educação Física Brasileira, causou uma ruptura, que fez com que esta área do conhecimento, desde então, precisasse reinventar seu espaço de atuação.

Em artigo publicado na Revista *Motrivivência*, Barbieri, Porelli e Mello (2008, p. 237) escrevem que “o surgimento das diversas concepções, abordagens e perspectivas de Educação Física a partir da década de 80 vieram estabelecer um grande avanço nessa área de conhecimento”. Conforme os autores, cada uma destas concepções traz um novo entendimento ao papel da educação física na escola.

### 3.2 REVISTAS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Buscou-se compreender como a disciplina se situa no âmbito da escola através do que tem sido escrito sob os seguintes critérios de inclusão: artigos publicados entre os anos de 2009 e 2013; revistas significativas segundo o critério da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Foram utilizadas: a Revista *Movimento da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, a Revista *Brasileira de Ciências do Esporte do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*; a Revista *Pensar a Prática da Universidade Federal de Goiás (UFG)*; a Revista *Motriz da Universidade Estadual Paulista (UNESP)* e a Revista *de Educação Física e Desporto da Universidade de São Paulo (USP)*.

Tabela 1 – Critério CAPES conforme revistas

<b>Revista</b>	<b>Critério CAPES</b>
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	B1
Revista Movimento	A2
Revista Motriz	A2
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	B1
Revista Pensar a Prática	B2

Fonte: Dados da pesquisa.

Neste período, foram encontrados 1215 artigos, assim distribuídos:

Tabela 2 – Revista Brasileira de Educação Física e Esporte

<b>Ano</b>	<b>Edições do ano</b>				<b>Edição Extra</b>
2009	10	10			
2010	12	12	12	12	
2011	15	15	14	14	12
2012	13	13	16	16	
2013	15				
<b>Total de artigos</b>					<b>211</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 3 – Revista Movimento

<b>Ano</b>	<b>Edições do ano</b>				<b>Edição Extra</b>
2009	7	8	12	9	
2010	13	13	14	10	8
2011	12	10	9	10	
2012	11	11	12	11	
2013	11	13			
<b>Total de artigos</b>					<b>204</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 4 – Revista Motriz

<b>Ano</b>	<b>Edições do ano</b>			<b>Edição Extra</b>
2009	17	24	27	29
2010	27	28	27	25
2011	22	15	17	19
2012	20	19	21	16
2013	24	28		
<b>Total de artigos</b>				<b>405</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 5 – Revista Brasileira de Ciências do Esporte

<b>Ano</b>	<b>Edições do ano</b>			<b>Edição Extra</b>
2009		13	14	13
2010	15	15	15	16
2011	16	16	17	15
2012	14	16	16	15
2013	17			
<b>Total de artigos</b>				<b>243</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 6 – Revista Pensar a Prática

	<b>Edições do ano</b>			<b>Edição Extra</b>
2009	7	8	10	
2010	6	13	9	
2011	15	13	10	
2012	12	12	13	14
2013	15			
<b>Total de artigos</b>				<b>152</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

No âmbito dos artigos pesquisados, nenhum aborda o desenvolvimento moral na perspectiva deste estudo. Criaram-se, então, classes para análise do material recolhido que determinaram o terceiro critério de análise: títulos e resumos pertinentes aos temas concepções pedagógicas da educação física, prática docente e formação de professores. A classe concepção pedagógica compreende as tendências e abordagens da educação física na escola e no meio acadêmico, podendo-se observar se o desenvolvimento moral é ou pode vir a ser uma possibilidade neste contexto. O tema prática docente procura verificar se a dimensão moral é uma competência trabalhada no âmbito escolar. Por fim, a formação de professores foi pesquisada para

verificar se os cursos de formação provêm uma fundamentação teórica relativa ao desenvolvimento moral. Restaram 50 artigos, conforme a Tabela 7 abaixo:

Tabela 7 – Número de artigos conforme revista

<b>Revista</b>	<b>Nº de artigos</b>
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	10
Revista Movimento	12
Revista Pensar a Prática	06
Revista Motriz	13
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	09
<b>Total</b>	<b>50</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Fez-se, então, uma leitura dos trabalhos selecionados para elencar aqueles que poderiam contribuir para a pesquisa. Foram eliminados os artigos que não contemplassem o universo da escola. Após este critério de exclusão, restaram 25 artigos.

Quadro 1 – Artigos da Revista Brasileira de Educação Física e Esporte

<b>Títulos</b>	<b>Autores</b>	<b>Dados das edições</b>
A Educação Física Escolar e o Projeto Político Pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação.	Luciana Venâncio, Suraya Cristina Darido	v. 26, n. 1, 2012
Critérios para a Implementação de Práticas Pedagógicas na Formação Inicial em Educação Física e Implicações no Conhecimento Pedagógico do Conteúdo dos Futuros Professores	Daniel Marcon, Amândio Braga Dos Santos Graça, Juarez Vieira do Nascimento	v. 25, n. 3, 2011
Tendências Atuais da Pesquisa Brasileira em Educação Física. Parte 2: a heterogeneidade epistemológica nos programas de pós-graduação.	Suel Rosa, Jaqueline Leta	v. 25, n. 1, 2011
O Jogo como Precursor de Valores no Contexto Escolar	Silvio Sena, José Milton de Lima	v. 23, n. 2, 2009
Interação Social em Aulas de Educação Física	Braulio Rocha; Pedro José Winterstein; Sílvia F. Amaral	v. 23, n. 3, 2009

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 2 – Artigos da Revista Movimento

<b>Títulos</b>	<b>Autores</b>	<b>Dados das edições</b>
A Produção Acadêmica sobre Conteúdos de Ensino na Educação Física Escolar	Juliana Martins Cassani Matos*. Omar Schneider**. André da Silva Mello	v. 19, n. 2, 2013
Distanciamentos e Aproximações entre a Educação Física escolar e as Propostas Pedagógicas Críticas: o caso da teoria crítico-emancipatória e didática comunicativa	Márcia Morschbacher, Carmen Lúcia da Silva Marques	v. 19, n. 2, 2013
Escola e Formação para a Cidadania: qual o papel da educação física?	Flávio Cremasco Ferreira, Lino Castellani Filho	v. 18, n. 4, 2012
Alternativas Existem! Análise da produção científica em dois periódicos brasileiros sobre a docência na educação física	Marcos Garcia Neira	v. 18, n. 1, 2012
As Práticas de Desinvestimento Pedagógico na Educação Física Escolar	Thiago da Silva Machado, Valter Bracht, Bruno de Almeida Faria, Claudia Moraes, Ueberson Almeida, Felipe Quintão Almeida	v. 16, n. 2, 2010
Dez Anos de Parâmetros Curriculares Nacionais: a prática da educação física na visão dos seus atores	Lilian Cristina Gramorelli, Marcos Garcia Neira	v.15, n. 4, 2009
Licenciatura em Educação Física: concepções a partir da vivência experienciada dos professores do ensino superior em seu percurso formativo	Leonardo Germano Krüger, Hugo Norberto Krug	v. 15, n. 1, 2009

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 3 – Artigos da Revista Pensar a Prática

<b>Títulos</b>	<b>Autores</b>	<b>Dados das edições</b>
A Prática Docente do Professor de Educação Física Escolar e a Formação de Alunos Crítico-Reflexivos	Franciele Roos da Silva Ilha, Hugo Norberto Krug	v. 16, n. 1, 2013
Um Diálogo com Diferentes “Formas-de-Ser” da Educação Física Contemporânea: duas teses (não) conclusivas...	Ricardo Rezer, Juarez Vieira do Nascimento, Paulo Evaldo Fensterseifer	v. 14, n. 2, 2011
O Referencial Curricular da Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul: uma análise qualitativa de conteúdo	Luis Eugênio Martiny, Samara Queiroz do Nascimento Florêncio, Pierre Normando Gomes-da-Silva	v. 14, n. 1, 2011

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 4 – Artigos da Revista Motriz

<b>Títulos</b>	<b>Autores</b>	<b>Dados das edições</b>
O Estilo Motivacional de Professores de Educação Física	Daniela Schwabe Minelli, Glauce Yara do Nascimento, Lenamar Fiorese Vieira, Ieda Parra Barbosa-Rinaldi	v. 16, n. 3, 2010
Competências do Professor de Educação Física e Formação Profissional	Rodrigo Nuno Peiró Correia, Osvaldo Luiz Ferraz	v. 16, n. 2, 2010
Educação Física como Linguagem	Leticia Rocha Duarte	v. 16, n. 2, 2010
O Significado das Aulas de Educação Física para Adolescentes	Elio Oliveira Cruz, Geraldo Antônio Fiamenghi Junior	v. 16, n. 2, 2010



Educação Física na Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável	Renata Osborne Washington Adolfo Batista	v. 16, n. 1, 2010
Educação Física e Conteúdos Trabalhados nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Júnior Vagner Pereira da Silva	v. 15, n. 3, 2009
A Educação Física no Ensino Médio: saberes necessários sob a ótica docente	Antonio Carlos Monteiro de Miranda, Larissa Michelle Lara, Ieda Parra Barbosa Rinaldi	v. 15, n. 3, 2009
Caracterização dos Modelos de Estruturação das Aulas de Educação Física	Helder Guerra de Resende, Antônio Jorge Gonçalves Soares, Diego Luz Moura.	v. 15, n. 1, 2009
Formação Acadêmica em Educação Física: perfis profissionais, objetivos e fluxos curriculares	Dagmar Aparecida Hunger, Cynthia França, Fernanda Rossi	v. 16, n. 1, 2010

Fonte: Dados da pesquisa.

#### Quadro 5 – Artigos da Revista Brasileira de Ciências do Esporte

Título	Autor	Dados da edição
O Papel da Formação Inicial no Processo de Constituição da Identidade Profissional de Professores de Educação Física	José Angelo Gariglio	v. 32, n. 2-4, 2010

Fonte: Dados da pesquisa.

Neste material, dois artigos fazem um levantamento dos assuntos abordados nos periódicos da área. Assim, criou-se uma nova classe para inseri-los:

Tabela 8 – Nova classe criada para análise dos periódicos

Classes	Quantidade
Produção de periódicos na Ed. Física	02
Formação do professor	06
Concepções pedagógicas	06
Prática docente	11

Fonte: Dados da pesquisa.

Na classe Produção de Periódicos da Educação Física, temos os seguintes artigos: **A Produção Acadêmica sobre Conteúdos de Ensino na Educação Física Escolar** (MATOS et al., 2013). No texto, Matos et al. (2013) analisam as produções acadêmicas que tratam sobre conteúdos de ensino da disciplina, referentes ao período de 1981 a 2010. Os autores concentraram-se no período em que ocorreu o Movimento Renovador da Educação Física Brasileira, quando o modelo de esporte de competição foi fortemente questionado. Apesar de existir uma ideia sobre a necessidade de debater sobre outros conteúdos de ensino, vê-se que o esporte pautou a maioria das publicações a partir de 1980.

O artigo **Alternativas existem! Análise da produção científica em dois periódicos brasileiros sobre a docência na Educação Física** (NEIRA, 2012) buscou identificar as principais contribuições da produção acadêmica brasileira sobre a docência em educação física. O texto enfoca a formação docente, preocupando-se com as demandas do exercício profissional e a sistematização e valorização dos conteúdos nas instituições responsáveis por esta formação. Entre as contribuições para melhoria da prática pedagógica da educação física, está a sugestão de implementar a ética como tema transversal nas aulas.

Na classe formação do professor, encontramos seis artigos, nos quais o texto **Licenciatura em Educação Física: concepções a partir da vivência experienciada dos professores do ensino superior em seu percurso formativo** (KRÜGER; KRUG, 2009) desenvolve-se entrelaçando a direção que damos à nossa vida e à profissão a partir das vivências do contexto formativo pessoal e profissional. Observa-se que o artigo entende que a educação física escolar “que não trabalha valores para além da aptidão física, da esportivização técnica e mecanicista –, não tem mais espaço no contexto educacional de hoje” (KRÜGER; KRUG, 2009, p. 53). O artigo conclui colocando o professor universitário como responsável pela construção da identidade e profissionalização docente do futuro professor da educação básica.

No texto **Tendências Atuais da Pesquisa Brasileira em Educação Física. Parte 2: a heterogeneidade epistemológica nos programas de pós-graduação** (ROSA; LETA, 2011), a pergunta da pesquisa é qual a principal tendência epistemológica da pesquisa originada nas Pós-Graduações em Educação Física no Brasil? O estudo, realizado entre 2001 e 2003, enfatiza a prevalência de estudos com base biológica. Percebe-se, no entanto, um crescimento da pesquisa com fundamentação nas ciências humanas. Conforme os autores, estes trabalhos podem apresentar uma concepção de educação física ligada à cultura corporal de movimento que se caracteriza por contextualizar a prática da atividade física às dimensões histórico-sociais.

**Competências do Professor de Educação Física e Formação Profissional** (CORREIA; FERRAZ, 2010) este material refere-se a um estudo sobre as competências que um professor deve possuir para subsidiar os cursos de formação. Cita que é necessário que os professores adaptem-se a diferentes realidades, buscando uma “autonomia cidadã”. Assegura que é preciso abandonar a mera

transmissão e que os conhecimentos que englobam os aspectos culturais, educacionais, sociais, éticos e morais adquiridos pelos professores ao longo da vida são considerados fundamentais para a sua formação.

**Formação Acadêmica em Educação Física: perfis profissionais, objetivos e fluxos curriculares** (HUNGER; FRANÇA; ROSSI, 2010). A pesquisa objetivou analisar os perfis profissionais, objetivos e fluxos curriculares especificados nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. O texto reconhece que os conceitos de consciência crítica; transformações sociais; sociedade mais justa, democrática e autossustentável; atitudes reflexivas, inovadoras e democráticas; autonomia; coexistência pacífica; superação de preconceitos; e aceitação da diversidade dos alunos está presente no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), mas questiona a concretização dos mesmos devido à estrutura curricular dos cursos de formação (disciplinas por semestre). Apesar desta realidade, os autores verificam novas disciplinas, que são minoria, voltadas para as questões de ética, antevendo a possibilidade de uma formação direcionada para o pensamento e ações reflexivas.

**O Papel da Formação Inicial no Processo de Constituição da Identidade Profissional de Professores de Educação Física** (GARIGLIO, 2010). O texto indaga, entre outras questões, quais saberes e práticas são válidos para o desenvolvimento da prática profissional. Entre as respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, pontua-se o distanciamento da formação inicial do trabalho e a relação tensa com o campo da pedagogia. O autor escreve que o repúdio aos conhecimentos da formação pedagógica relativos à faculdade de educação dificulta a incorporação dos conhecimentos desta área. Reconhece que os mesmos são fundamentais para a formação dos professores e afirma que o conteúdo específico deve ir além de bases metodológicas ou epistemológicas e compreender, entre outros, um conjunto de atitudes e valores.

**Critérios para a Implementação de Práticas Pedagógicas na Formação Inicial em Educação Física e Implicações no Conhecimento Pedagógico do Conteúdo dos Futuros Professores** (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011). Neste texto, é ressaltada a necessidade de implementação de diferentes modalidades de práticas pedagógicas ao longo da formação docente. O artigo não menciona a moral como um conteúdo a ser estruturado.

Na classe concepções pedagógicas, seguem-se os seguintes artigos:

**Distanciamentos e Aproximações entre a Educação Física Escolar e as Propostas Pedagógicas Críticas: o caso da teoria crítico-emancipatória e didática comunicativa** (MORSCHBACHER; MARQUES, 2013). Este artigo discute a prática pedagógica concreta da escola e as propostas pedagógicas críticas da educação física. Cita os pressupostos da teoria crítico-emancipatória que busca: oportunizar o desenvolvimento de competências que permitam "conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, a partir da reflexão crítica" (KUNZ, 2006, apud MORSCHBACHER; MARQUES, 2013, p.156). As autoras dizem que o distanciamento entre a escola e as propostas pedagógicas críticas tem possibilidades de ser superado através dos cursos de formação em educação física, a fim de que haja acesso ao conhecimento da proposta em questão e às suas teorias de base.

**Dez Anos de Parâmetros Curriculares Nacionais: a prática da educação física na visão dos seus atores** (GRAMORELLI; NEIRA, 2009). O presente artigo verifica em que medida as proposições teórico-metodológicas sinalizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Educação Física foram incorporadas pelos professores, considerando o período de dez anos de sua publicação. Segundo Gramorelli e Neira (2009), os PCNs foram importantes por trazer a obrigatoriedade legal de inserir a educação física na proposta pedagógica da escola. Os autores relatam que, segundo os sujeitos examinados, os conteúdos atitudinais devem permear o debate nas aulas, embora concebam as atitudes simplesmente como comportamento. Eles entendem que o ensino das mesmas como produto da reflexão sobre um acontecimento desagradável durante a aula, que deve ser explicado, mesmo que não esteja relacionado com o conteúdo. Os autores colocam que: "Obviamente, a reflexão sobre os acontecimentos é relevante, mas, para que a aprendizagem atitudinal se dê a contento, não basta pensar sobre, é necessário atuar a partir dela" (GRAMORELLI; NEIRA, 2009, p. 120). O texto conclui salientando as evidências de uma postura renovada com relação àquelas centradas no desenvolvimento físico e motor.

**Um Diálogo com Diferentes "Formas-de-Ser" da Educação Física Contemporânea: duas teses (não) conclusivas...** (REZER; NASCIMENTO; FENSTERSEIFER, 2011). O texto traz as diferentes abordagens teóricas da área, afirmando que: "[...] a prática pedagógica vem se constituindo como característica marcante nos diferentes contextos [...] o que pode representar uma possibilidade 'aglutinadora' para o campo" (REZER; NASCIMENTO; FENSTERSEIFER, 2011, p.

11), uma vez que presenciamos, segundo os autores, uma disputa interna para saber o que é e o que não é a educação física. Em sua tese (não) conclusiva, os autores citam que a educação física é composta por várias disciplinas e trata, por isto, com um conhecimento que não é exclusivo dela, constituindo diferentes aproximações que levam a diferentes “educações físicas”. Neste contexto, eles lembram que o professor é, antes de tudo, um educador e necessita dar conta das exigências docentes, tematizando de forma crítica, elementos do esporte, da filosofia e da fisiologia.

**O Referencial Curricular da Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul: uma análise qualitativa de conteúdo** (MARTINY et al., 2011). O artigo ressalta que o referencial curricular se baseia na formação de um sujeito crítico que possa intervir ativamente no contexto em que está inserido, através de um conjunto de competências que poderão contribuir para o desenvolvimento da reflexão crítica e criativa e da autonomia. O referencial traz uma proposta consistente para o entendimento da sociedade através das manifestações corporais provindas das práticas sociais.

Nesta perspectiva, as situações culturais e representações sociais gerados por meio do se-movimentar humano é que se tornaram os conteúdos a serem desenvolvidos no âmbito escolar. Conteúdos estes que têm relevância cultural e validade social, pois formam parte dos valores significativos da cultura (ROZENGARDT, 2005, apud MARTINY et al. 2011, p. 07).

O artigo conclui que a tematização proposta pelo referencial gaúcho poderá possibilitar o desenvolvimento de um aluno mais crítico e autônomo.

**Educação Física como Linguagem** (DUARTE, 2010). Os PCNs, através da inserção da educação física na área das linguagens, trouxeram influências positivas para a fundamentação teórica e para os objetivos e as justificativas da disciplina. Afirma, também, que os ajustes e desdobramentos são necessários nesta nova caracterização da área.

**Educação Física na Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável** (OSBORNE; BATISTA, 2010). No artigo, os PCNs referendam a ideia de utilização do meio ambiente como um tema social urgente a ser ensinado de forma transversal.

Osborne e Batista (2010) salientam que a educação ambiental preconiza a superação de valores antropocêntricos e o cultivo da solidariedade. Citam Piaget, para corroborar esta afirmação, dizendo que a melhor forma de interação social seria a

cooperação, pois essa contribui para a redução da competição e neutralização do conflito” (OSBORNE; BATISTA, 2010, p. 34).

Na classe prática pedagógica, encontram-se os artigos:

**A Educação Física no Ensino Médio: saberes necessários sob a ótica docente** (MIRANDA; LARA; RINALDI, 2009). Neste texto, encontra-se a ideia que deve existir uma relação entre os conteúdos da educação física e os problemas sociopolíticos atuais, como a ética, contribuindo, assim, com a formação humana do aluno. No entanto, ressalta-se, no trabalho, a falta de uma sistematização dos conhecimentos da educação física no ensino médio.

**Caracterização dos Modelos de Estruturação das Aulas de Educação Física** (RESENDE; SOARES; LUZ, 2009). O estudo enfoca a organização didática dos conteúdos e das sequências de atividades de ensino-aprendizagem adotadas pelos professores e que independem de suas concepções pedagógicas. Ressalta que, numa perspectiva de tematização, as aulas devem ser de modo a possibilitar a discussão dos seus objetivos, assim como proporcionar a possibilidade de reflexão sobre a cultura do movimento humano e de sua inserção na prática social.

**A Educação Física Escolar e o Projeto Político Pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação** (VENÂNCIO; DARIDO, 2012). No texto, encontramos a ideia que a escola precisa assumir um compromisso político e pedagógico para garantir uma educação de boa qualidade, buscando uma autonomia crítica e coletiva. Os autores declaram que a legitimidade de um componente curricular se constitui na medida em que possibilita ao aluno a reflexão sobre o objeto de estudo da disciplina. O texto utiliza a teoria crítica-superadora para referendar sua argumentação e afirma que todo educador deve ter um plano político pedagógico, que o oriente na sala de aula, bem como os valores que desenvolve nos alunos.

**O Jogo como Precursor de Valores no Contexto Escolar** (ROCHA; WINTERSTEIN; AMARAL, 2009). A pesquisa investigou o jogo como precursor dos valores de cooperação, solidariedade, respeito mútuo e perseverança. Apesar de o trabalho não se basear na teoria piagetiana, traz ideias que corroboram a utilização do jogo como uma atividade promotora de aprendizagens. Conforme os autores, o jogo reflete valores, opções políticas e filosóficas, de “sorte que compete ao educador atuar como mediador e enxergar o potencial de aprendizagem e de desenvolvimento

que se esconde por trás das situações e atitudes lúdicas que o jogo promove” (ROCHA; WINTERSTEIN; AMARAL, 2009, p. 235).

**Interação Social em Aulas de Educação Física** (SENA; LIMA, 2009). O artigo se fundamenta nas contribuições de Vygotsky. Salienta que a interação social ocorre de forma mais interessante no contexto escolar porque exige que os alunos respondam às divergências, muitas vezes, sem a imposição dos adultos. Os pesquisadores colocam que:

Para realizar uma atividade coletiva os indivíduos devem dialogar e aceitar os desejos do outro, buscando assim um espaço de compreensão e respeito recíproco. Isto é construído na medida que os sujeitos vão experienciando diferentes situações onde podem se colocar, debater, confrontar-se civilizadamente e tomar decisões cada vez mais conjuntas. Vale lembrar que, apesar da tensão provocada, tais situações são importantes, pois por meio delas que os sujeitos buscam se afirmar no grupo e mostrar diferenças de pontos de vista e de valores (SENA; LIMA, 2009, p. 242).

O texto conclui que a interação social é espaço de construção e experimentação, onde os sujeitos podem se posicionar e ter a possibilidade de refletir sobre as suas ações.

**Escola e Formação para a Cidadania: qual o papel da educação física?** (FERREIRA; CASTELLANI FILHO, 2012). O trabalho discute sobre a possibilidade de a educação física contribuir para a formação do cidadão. No texto, estão refletidas as ideias da teoria crítica-superadora, onde ressalta-se a seguinte passagem: “[...] a forma de planejar e transmitir o conhecimento pode caminhar na busca de um aluno autônomo, enquanto regras rígidas de comportamento, sustentadas através da punição, podem influenciar o aluno num sentido heterônomo” (FERREIRA; CASTELLANI FILHO, 2012, p. 151).

Coloca-se, ainda, que a dificuldade para trabalhar pela formação do cidadão consciente e crítico esbarra nas lacunas deixadas pela fundamentação teórica dos professores, ou seja, na sua formação.

**As Práticas de Desinvestimento Pedagógico na Educação Física Escolar** (MACHADO et al., 2010). Nesta investigação, vê-se que a escola não sabe que contribuição pedagógica a educação física pode oferecer, uma vez que a compreende com um auxílio ao trabalho da escola em termos de comportamento e disciplina, muito afastada da ideia de um conhecimento a ser tematizado no que se denomina cultura corporal de movimento. Os autores se referem à formação dos professores analisados

para inferir sobre a distância entre a teoria e a prática pedagógica e a compreensão, por estes sujeitos, da educação física e do esporte como sinônimos.

**A Prática Docente do Professor de Educação Física Escolar e a Formação de Alunos Crítico-Reflexivos** (ILHA; KRUG, 2013). A pergunta da pesquisa é se o professor de educação física, através de sua prática pedagógica, busca formar alunos crítico-reflexivos. O texto utiliza os PCNs para justificar o estudo e relata que os sujeitos analisados não possuem conhecimento do que significa e como desenvolver o ensino crítico-reflexivo. É enfatizada a importância dos cursos de formação que devem, segundo os autores, articular saberes que contribuíram para promover a autonomia e a reflexão crítica dos futuros educadores.

**O Estilo Motivacional de Professores de Educação Física** (MINELLI et al., 2010). Não se baseia na teoria piagetiana para analisar o estilo motivacional dos professores, mas relata que o estilo motivacional altamente promotor de autonomia contribui para o desenvolvimento de comportamentos intrinsecamente motivados.

**O Significado das Aulas de Educação Física para Adolescentes** (CRUZ; FIAMENGGHI JUNIOR, 2010). Através de um estudo sobre o significado das aulas de educação física e sua relação com os estados emocionais, os autores falam da importância de desenvolver valores morais e éticos para evitar a pressão dos grupos sociais.

**Educação Física e Conteúdos Trabalhados nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental** (SILVA, 2009). O texto aponta que, apesar da ampliação do debate sobre a educação física desde a década de 1980, muitas localidades no país ainda priorizam o conteúdo esporte.

Através da leitura dos artigos que verificam a produção acadêmica, constata-se que as publicações voltam-se para o esporte, apesar de reconhecerem a necessidade de debater outros assuntos. A perspectiva moral não é considerada como uma possibilidade, como em Matos et al. (2013), contudo, em Neira (2012), encontramos a sugestão de tratar a ética como um tema transversal.

Nos artigos de Correia e Ferraz (2010) e Cariglio (2010), que versam sobre a formação dos professores, encontramos a importância desta voltada para os valores éticos. Neste caminho, Rosa e Leta (2011) percebem um crescimento da pesquisa dirigida para as ciências humanas, assim como Hunger, França e Rossi (2010) citam a criação de novas disciplinas voltadas para pensamentos e ações reflexivas. Kruger e Krug (2009) contribuem com esta ideia ao afirmar que a formação deve ir além da



aptidão física, da esportivização técnica e mecanicista. Marcon, Graça e Nascimento (2011) não abordam a moral, no entanto, falam da necessidade de implementação de diferentes modalidades de práticas pedagógicas.

No item relativo a concepções pedagógicas, as seis publicações apresentam caminhos variados que levam a “diferentes educações físicas”, como citado por Rezer, Nascimento e Fensterseifer (2011), para a construção de um aluno crítico e reflexivo. Duarte (2010) aborda, a este respeito, a influência positiva da inserção da EF na área das linguagens. Osborne e Batista (2010) propõem uma reflexão através da educação para o desenvolvimento sustentável. É importante citar que este é o único texto pesquisado onde há uma citação referente a Jean Piaget. O texto de Morschbacher e Marques (2013) e os artigos referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais (GRAMORELLI; NEIRA, 2009) e ao Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (MARTINY et al., 2011) enfocam a construção de uma postura crítica através de “manifestações corporais provindas das práticas sociais”.

Ao analisar o material voltado para a prática docente, que compõe a maioria dos artigos pesquisados, isto é, 11 artigos dos 25 analisados, há várias abordagens que trazem em comum a ideia da contextualização histórica, cultural e social da área, como em Miranda, Lara e Rinaldi (2009), Resende, Gonçalves e Luz (2009), Venâncio e Darido (2012) e Ferreira e Castellani Filho (2012). A ausência desta proposição pode levar ao desinvestimento da disciplina na escola, segundo Machado et al. (2010). Ilha e Krug (2013) corroboram com esta ideia ao afirmar que os professores não sabem como desenvolver o ensino crítico-reflexivo e que, apesar da ampliação do debate sobre a educação física, desde a década de 1980, muitas localidades no país ainda priorizam o conteúdo esporte (SILVA, 2009). Nos artigos de Rocha, Winterstein e Amaral (2009) e Sena e Lima (2009), encontramos que o jogo e as interações sociais promovem possibilidades de reflexão, além de desenvolver valores morais e éticos (CRUZ; FIAMENGHI JUNIOR, 2010) para evitar a pressão dos grupos sociais. Minelli et al. (2010) citam também que o estilo motivacional altamente promotor de autonomia contribui para o desenvolvimento de comportamentos intrinsecamente motivados.

Entende-se, através das leituras dos investigadores, que a educação física busca encontrar justificativas que a sustentem como disciplina. Entre as possibilidades articuladas em diferentes discursos, está o “como” e o “porquê” — utilizados como sinônimo de estabelecer objetivos e aprofundar as razões — tão importantes quanto o “saber fazer”. Neste caminho, muitos autores citam a teoria crítico-superadora como

uma tendência pedagógica que tem dirigido as propostas pedagógicas da área (MORSCHBACHER; MARQUES, 2013; FERREIRA; CASTELLANI FILHO, 2012). Desta forma, o “como” e o “porquê” nos levam ao encontro da ética e da moral. Quando optamos por algo, temos, inseridos nas nossas escolhas, os valores que norteiam nossa vida e que estão permeados no dia a dia, nas conversas do recreio, nos projetos e nas práticas pedagógicas. O desenvolvimento moral, entendido neste trabalho como uma construção, pode ser objeto de reflexão e ter um plano de trabalho que o estruture.

### 3.3 ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

No texto anterior, procuramos verificar o que consta sobre o tema do desenvolvimento moral nas revistas da área da educação física elencadas para esta pesquisa. Neste texto, procuraremos refletir como as abordagens da disciplina, ou seja, as propostas pedagógicas surgidas a partir da década de 1980 podem ou não favorecer a construção da moralidade.

Parece-nos importante enfatizar que esta pesquisa procura fundamentar a educação moral como uma construção da personalidade moral que pode ser vinculada a diversas formas de ensino. Entende que a mesma é um processo complexo que “inclui desde a aquisição das normas sociais até a formação da consciência autônoma, [...] dos juízos e reflexões até os sentimentos e comportamentos” (PUIG, 1998, p.23). Os juízos e reflexões são tarefas pessoais e sociais, ligadas ao que “eu quero ser”. Como afirma Puig (1998, p. 27): “[...] trata-se de decidir uma boa maneira de viver a própria vida no seio de uma coletividade”.

No entanto, a vida em coletividade envolve tensões entre valores devido à própria indeterminação da natureza humana. O ser humano não tem soluções prontas e acabadas, mas encontra-se num processo de contínua adaptação. A educação moral “deverá ajudar a desenvolver capacidades morais que permitirão a cada sujeito enfrentar crítica e criativamente tais conflitos de valor” (PUIG, 1998, p. 29).

A escola é um espaço propício para as trocas sociais e o ambiente da sala de aula, em particular, poderá favorecer o desenvolvimento da autonomia moral. As situações presentes em toda sala de aula podem ser uma oportunidade para esta construção.

Na escola, como anteriormente dito, a educação física é plena de momentos de interação que favorecem a construção da autonomia moral, mas esta possibilidade está vinculada à maneira como a intervenção é realizada pelo educador. A postura do professor refletirá como ele acredita que ocorre o desenvolvimento da moralidade, como também afirma Vinha (2003, p. 03): “[...] o modo de agir do professor reflete [...] a sua concepção de autonomia, de disciplina, de educação”.

A mesma autora (VINHA, 2008) relata que não encontrou, em suas pesquisas, nenhuma escola que pretendesse a formação de alunos acríticos, submissos ou heterônomos. Mas afirma que a escola contribui para que isto ocorra quando espera que os alunos simplesmente obedeçam às regras porque os adultos ou a instituição sabem o que é melhor para elas.

Tendo em mente estas considerações, lembramos que no capítulo referente à educação física encontramos um pequeno histórico da disciplina que nos remete à forma como a mesma se estruturou no Brasil. Mesmo depois do Movimento Renovador da Educação Física Brasileira, o esporte baseado no modelo de competição ainda é priorizado nas aulas da disciplina (SILVA, 2009). Vê-se, conforme Ilha e Krug (2013), que os professores de educação física não sabem como desenvolver o ensino crítico reflexivo, por isto, as aulas ainda são pautadas no esporte de rendimento. O modelo desta aula seguiria a abordagem da **aptidão física**. Segundo Castellani Filho (1999), as aulas são estabelecidos pelo professor com base na repetição de exercícios e movimentos, baseadas no formato do treinamento esportivo, sem momentos de reflexão pedagógica sobre os conteúdos.

É relevante enfatizar que as diferentes concepções que surgiram na educação física a partir da década de 1980 vão ao encontro da formação integral do aluno e se referem à dimensão da cultura vinculada com o conhecimento que vai além do “exercitar-se” e além da disciplina ser uma “atividade” dentro da escola, como citado por Miranda, Lara e Rinaldi (2009), Resende, Gonçalves e Luz (2009), Venâncio e Darido (2012) e Ferreira e Castellani Filho (2012). Para fins desta pesquisa, seguiremos a ideia de Vicente Molina Neto<sup>1</sup>, que afirma que as abordagens Crítico-Superadora, Crítico–emancipatória, Desenvolvimentista e Interacionista concentram a maior parte dos debates da área. Darido (2003) lembra que as abordagens mesclam

---

<sup>1</sup> Dados obtidos em resposta a questões encaminhadas pela autora, por e-mail, ao professor Vicente Molina Neto. Professor Pós Doutor da ESEF/UFRGS, Coordenador do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte.

aspectos de diferentes linhas pedagógicas e afirma que a formação inadequada é responsável, na maioria das vezes, pelo uso de abordagens “pouco esclarecidas”.

A **abordagem Desenvolvimentista** foi elaborada a partir dos conhecimentos da área da Aprendizagem Motora, entendida como um processo de solução de problemas motores. “A prática, dentro dessa perspectiva, significa a repetição do processo de solucionar problemas motores, e não a repetição do meio de solucioná-los” (TANI, 2008, p. 317)

Em 1988, num cenário de pouca fundamentação teórica na educação física escolar, surgiu o livro *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista* (1988) propondo uma contribuição à área baseada no processo de mudança do comportamento humano. Segundo Tani (2008, p. 316), onde existe vida, existe movimento, assim este deve ser uma das principais preocupações da educação. Para o autor:

[...] a abordagem desenvolvimentista parte do pressuposto básico de que, como dentro do ciclo da vida do ser humano é possível identificar uma sequência normal dos processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, as crianças necessitam ser orientadas em correspondência a esses processos, pois só assim as suas reais necessidades e expectativas serão atendidas (TANI, 2008, p. 316).

Fernandes (2008, p. 5) cita que:

Para evitar os problemas de ordem motora, o patrimônio cultural da humanidade manifestado pelo esporte e a dança e outras habilidades, deve ser adaptado ao nível de desenvolvimento do aluno, sendo que o conhecimento da sequência de desenvolvimento motor fornece subsídios essenciais para uma educação que vise à formação de um ser com autonomia e capacidade integrativa na sociedade.

Poderíamos dizer que esta abordagem foca a prática do gesto correto para que o aluno “atenda as demandas e exigências do cotidiano em termos de desafios motores” (DARIDO, 2003, p. 5). Este professor objetiva que o aluno atinja padrões maduros de desenvolvimento motor que seriam requisitos básicos para uma vida adulta saudável e ativa. Para este objetivo ser alcançado, é proposta uma taxonomia do desenvolvimento motor, baseada em Gallahue<sup>2</sup>, que diz que a educação física deve proporcionar um aumento na diversidade e complexidade dos movimentos baseada em habilidades, que devem ser desenvolvidas das mais simples às mais

---

<sup>2</sup> Membro eleito da Academia Americana de Cinesiologia e Educação Física. Vice-presidente do Conselho Asiático de Ciências do Desporto e da Sociedade Internacional para o Estudo da Criança. Consultor da Revista Brasileira de Educação Física e Desporto.

complexas. Darido (2003) salienta a pouca importância dada ao contexto sociocultural. Na perspectiva desta abordagem, as outras aprendizagens seriam subproduto da prática.

As abordagens críticas e suas subdivisões questionam o caráter alienante da educação física, voltando-se para os problemas de ordem política, econômica e social, visando sua superação.

A **abordagem Crítico-Superadora** se apoia na justiça social e se baseia no marxismo e neoneomarxismo. Esta pedagogia analisa questões de poder, interesse, esforço e contestação, valorizando a contextualização dos fatos, seu resgate histórico e a maneira como adquirimos estes conhecimentos (DARIDO, 2003). O Coletivo de Autores (1992, p. 102) que desenvolveu esta proposta pedagógica enfatiza que “os temas da cultura corporal (o jogo, o esporte, a ginástica e a dança), devem compor um programa de Educação Física com os grandes problemas sócio-políticos atuais”, contrapondo-se ao conceito de aptidão física enquanto objetivo final da disciplina. No entanto, Resende (2009 apud DARIDO, 2003, p. 9) afirma que “os que defendem os pressupostos da perspectiva dialética ou histórico-crítica ainda não deram contribuições relevantes no sentido da elaboração didático-pedagógica, de modo a subsidiar a prática educativa”. Esta afirmação vem ao encontro do que é apresentado nos artigos citados neste texto de que os professores não sabem como fazer um ensino reflexivo na educação física (MIRANDA; LARA; RINALDI, 2009; RESENDE; GONÇALVES; LUZ, 2009; VENÂNCIO; DARIDO, 2012; FERREIRA; CASTELLANI FILHO, 2012). Estão entre os princípios curriculares, citados pelos autores desta abordagem, a relevância social do conteúdo, a contemporaneidade do mesmo e a adequação sociocognoscitiva do aluno. É ressaltado que o confronto entre o senso comum e o saber científico é fundamental para instigar o aluno a construir formas mais elaboradas de pensamento (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A **abordagem Crítico-Emancipatória**, proposta por Eleanor Kunz, tem como conteúdo principal o movimento humano. Fernandes (2008, p. 7) enfatiza que:

[...] se visa um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses, e desejos que são construídos nos alunos a partir de conhecimentos colocados à disposição pelo contexto sociocultural onde vivem. Visão esta originária de um mundo regido pelo consumo, pelo melhor, mais bonito e correto. Assim o ensino deve confrontar-se pela libertação destas falsas visões de mundo, libertar-se da coerção imposta por parte do professor e do conteúdo que se ensina.

Kunz fundamenta a abordagem em Habermas, assim “a linguagem tem papel importante no agir comunicativo e funciona como uma forma de expressão de entendimentos do mundo social” (DARIDO, 2003, p. 16). Contrário à abordagem Crítico-Superadora que não apresenta aspectos metodológicos, O autor, segundo Darido (2003) enfatiza três fases para o ensinar “pela transparência de limites”:

Na primeira os alunos descobrem, pela própria experiência manipulativa, as formas e meios para uma participação bem sucedida em atividades de movimentos e jogos. Devem também manifestar, pela linguagem ou manifestação cênica, o que experimentaram e o que aprenderam numa forma de exposição, e por último, os alunos devem aprender a perguntar e questionar sobre suas aprendizagens e descobertas, com a finalidade de entender o significado cultural da aprendizagem (DARIDO, 2003, p. 16).

A **Abordagem Interacionista**, desenvolvida pelo professor João Batista Freire, afirma que a “Educação Física na escola deve privilegiar o conhecimento que a criança já possui através do resgate da cultura infantil, valorizando as experiências dos alunos e sua cultura” (FERNANDES, 2008, p. 7). O jogo<sup>3</sup> tem papel privilegiado como conteúdo e estratégia de ensino. O enfoque na aprendizagem, principalmente de conhecimento lógico-matemático, prepara o caminho da educação física, principalmente nos anos iniciais. Nesta perspectiva, o professor, segundo Darido (2003, p. 10), oportuniza aos alunos:

[...] possibilidades de escolherem os times, definirem os agrupamentos, distribuí-los pelo espaço, participarem da construção e adequação de materiais, da elaboração e modificação de regras, enfim estimula o aluno a participar das discussões e reflexões em aula.

O levantamento das abordagens Críticas e Interacionista da educação física leva-nos a ver que elas fogem da formação esportiva mecanicista, sem vínculo com a realidade e a reflexão. O princípio de que não basta “fazer”, mas que é preciso pensar sobre “saber porque se faz” e “como fazer” pode contribuir para a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento moral. Vale lembrar que a discussão entre os alunos impõe regras de coerência e objetividade que são fonte de possibilidades para a construção da autonomia moral. Salienta-se que, para o desenvolvimento da moralidade, é preciso que o professor realize uma escuta ativa, auxilie a expressão

---

<sup>3</sup> Conforme os PCN's, o jogo é um dos conteúdos da Educação Física Escolar (vide p. 87).

de sentimentos, a coordenação de perspectivas e incentive a criação de soluções.

Tendo verificado como o desenvolvimento moral é abordado dentro da área da educação física, o texto seguinte pesquisará como este tema aparece no contexto deste trabalho no Banco de Dados da Capes e na Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas.

#### 3.4 BANCO DE DADOS CAPES

Este capítulo aborda a revisão da literatura nacional a partir do levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, o qual foi realizado com a utilização dos seguintes descritores: desenvolvimento moral, conflitos interpessoais *or* interpersonal conflict, resolução de conflitos *or* conflict resolution e assembleias escolares *or* school assemblies. O primeiro critério de busca se direcionou para as publicações feitas entre 2009 e 2013. No entanto, estava disponível para pesquisa o período compreendido entre os anos de 2010 e 2012. Os trabalhos pertencentes ao universo da escola, isto é, educação no ensino fundamental e médio ou ensino-aprendizagem estabeleceram o segundo critério de análise. Desconsideraram-se os trabalhos repetidos e aqueles que não permitiram acesso ao texto completo. Restaram, então, quatro pesquisas conforme o Quadro 6 a seguir:

Tabela 9 – Pesquisas encontradas conforme o descritor<sup>4</sup>

Descritor	Documentos Encontrados	Referentes à educação e ensino-aprendizagem	Repetidos	Artigos restantes
Desenvolvimento moral	203	4	0	4
Conflitos interpessoais	33	0	0	0
Resolução de Conflitos	27	2	2	0
Assembleias escolares	0	0		
<b>TOTAL</b>	<b>263</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>4</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

São elas:

Quadro 6 – Teses e dissertações CAPES

Títulos	Autores	Dados dos trabalhos
Ação Docente e Ação Moral do Aluno: um estudo em epistemologia genética	SOUZA, Graziela Luciane dos Santos	Dissertação (mestrado) UFRGS-FACED. 2012
A Justiça Restaurativa na Escola: investigando as relações interpessoais	LUCATTO, Lara Cucolicchio	Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas. 2012
Juízo Moral e Violência: avaliação de situações de violência em crianças e adolescentes do ensino fundamental	CAMPOS, Sabrina Sacoman	Dissertação (mestrado) Universidade Estadual Paulista – Julio de Mesquita Filho. 2012
A Noção de Cooperação: análise da gênese do conceito	CAMARGO, Liseane Silveira	Tese (Doutorado) UFRGS-FACED. 2012

Fonte: Dados da pesquisa.

Na dissertação de mestrado: **Ação Docente e Ação Moral do Aluno: um estudo em epistemologia genética**, Graziela Souza (2012) pesquisou como os professores educam seus alunos. O estudo foi realizado com uma turma de 5ª série do ensino fundamental de oito anos de uma escola municipal pública de Porto Alegre, composta por 24 alunos e oito professores. Os dados foram analisados a partir dos

<sup>4</sup> Os descritores da tabela são mencionados em português, mas os números equivalem ao total de artigos encontrados em inglês e português.



pressupostos teóricos da teoria piagetiana. A autora constatou que os professores educam o tempo todo, de diferentes formas e em diferentes momentos, mesmo sem esta intencionalidade. O mesmo docente educa para a anomia quando não interfere na situação, para a heteronomia quando prevalece o respeito unilateral, e para a autonomia quando valoriza a reciprocidade e o respeito mútuo entre os alunos. A autora enfatiza que, para o aluno, interessa como o professor age e não como teoriza sobre a moral. Conclui que, na maioria das oportunidades, as ações docentes assumem um caráter automatizado, devido ao cumprimento dos conteúdos programáticos e as tentativas de manter a disciplina escolar.

Na dissertação de Laura Lucatto (2012), intitulada **A Justiça Restaurativa na Escola: investigando as relações interpessoais**, encontramos a influência do trabalho com os Círculos Restaurativos nas relações interpessoais entre os alunos e entre os professores e alunos. A pesquisadora realizou um estudo qualitativo de natureza exploratória com alunos do 6º e 7º ano do ensino fundamental em duas escolas, das quais apenas uma implantou o trabalho com os Círculos. Os dados foram coletados através de observações, leitura de documentos e entrevistas clínicas. A partir da pesquisa, vê-se que poucas escolas desenvolveram o projeto dos Círculos Restaurativos apesar dos documentos oficiais mostrarem que diversas o faziam. Como afirmou a autora, “nos últimos anos, essa prática quase não foi encontrada” (LUCATTO, 2012, p. 195). Lucatto (2012) atribui este resultado a fatores múltiplos, como a falta de: formação dos professores, remuneração, divulgação do projeto e participação da equipe gestora e da comunidade educativa. Conclui observando que, apesar das dificuldades encontradas na viabilização do projeto, ele se configura como um procedimento de “otimização nas resoluções dos conflitos e na mudança de uma cultura punitiva por uma cultura restaurativa, cujas metas são a valorização do indivíduo, o respeito, a construção de sua autonomia moral e intelectual” (LUCATTO, 2012, p. 200).

No trabalho: **Juízo Moral e Violência: a avaliação de situações de violência em crianças e adolescentes do ensino fundamental** (CAMPOS, 2012), a autora verificou se existe relação entre o desenvolvimento do respeito e a construção da noção de violência em crianças e adolescentes através da investigação em dois ambientes sociomoraes: um coercitivo e outro cooperativo. Tratou-se de um estudo de casos múltiplos, envolvendo 80 sujeitos, com idade entre sete e 14 anos, frequentadores do ensino fundamental, divididos nos dois grupos citados. Campos

(2012) utilizou o método clínico desenvolvido por Piaget para a aplicação das entrevistas, que constaram de histórias e uma entrevista semiestruturada de conteúdo sobre violência e o método comparativo, para estruturar comparações que verificassem as semelhanças e diferenças entre grupos, posições, teorias, entre outros. Os resultados, além de confirmarem a hipótese da pesquisa, apontaram que o ambiente educacional cooperativo proporciona uma antecipação e um maior desenvolvimento do respeito e da avaliação da violência por parte dos sujeitos. Ressalta que as escolas com ambiente sociomoral coercitivo reforçam a heteronomia, acreditando que os valores, as regras e os conteúdos são transmitidos aos alunos sem nenhuma construção por parte dos sujeitos. Por outro lado, as escolas com o ambiente sociomoral cooperativo favorecem o desenvolvimento moral dos sujeitos e a postura destes frente à violência. Lembra, porém, que as “realidades educacionais voltadas para o respeito mútuo e para a cooperação constituem experiências muito pontuais em nossa sociedade” (CAMPOS, 2012, p. 142).

Na tese de Camargo (2012), encontramos um estudo sobre **A Noção de Cooperação: análise da gênese do conceito**. A pergunta é “como se estabelece a noção de cooperação das crianças sobre as relações interpessoais em um trabalho em conjunto?” (CAMARGO, 2012, p.6). Através do juízo de 18 crianças e adolescentes frequentadores de uma escola da rede estadual de ensino, localizada em um bairro de classe média da cidade de Porto Alegre, a autora faz uma análise do desenvolvimento da noção de cooperação. O juízo é investigado e analisado sob a perspectiva do método clínico piagetiano a partir de uma situação fictícia – montagem de um quebra-cabeça em conjunto - apresentada na entrevista. Tendo em vista a análise de cada participante, Camargo (2012) diferencia quatro níveis de sua noção de cooperação: a divisão do trabalho como condição de justiça; a ênfase no critério de justiça na divisão; a referência à reciprocidade resultante da ação conjunta; e a referência à reciprocidade como condição para a ação conjunta.

### 3.5 BANCO DE DADOS SCHÈME

Conclui-se esta verificação com uma consulta à Schème, Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas. A pesquisa buscou os artigos publicados entre 2008 e 2013. Foram desconsiderados os textos editoriais, traduções e resenhas.

Encontraram-se 66 artigos, mas apenas dois abordavam pesquisas pertinentes ao assunto deste trabalho, os quais são mostrados no Quadro 7.

Quadro 7 – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas

<b>Títulos</b>	<b>Autores</b>	<b>Dados das edições</b>
Adolescência e Respeito: a docência que faz diferença	Gallego, Andrea. e Becker, Maria Luiza	v. 1, n. 1, jan./jul. 2008
Regras Escolares: o que pensam os alunos de ensino fundamental I e II	Grigolon, A. K. Duarte, C. Oraggio, J. Marson, R. Dedeschi, S.	v. 5, n. 1, jna./jul. 2013

Fonte: Dados da pesquisa.

No artigo **Adolescência e Respeito: a docência que faz diferença**, Gallego e Becker (2008) investigam como a relação de respeito mútuo com um professor pode mudar o posicionamento moral de um jovem frente à vida. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada através de estudos de casos múltiplos, em uma escola da rede estadual de Porto Alegre. A pesquisa foi realizada com alunos adolescentes do terceiro ano do ensino médio em uma escola pública de Porto Alegre e os professores indicados como mais significativos pelos alunos. Os adolescentes e os professores mais indicados foram entrevistados através do Método Clínico de Piaget. O estudo coloca a seguinte questão: que características o professor deve ter para que possa fazer diferença na vida do aluno? A autora enfatiza a necessidade de uma relação de afeto entre professor-aluno, e não professor e determinada turma. Evidencia que a importância desta relação para o professor pode auxiliar na conscientização das possibilidades de seu trabalho, na atenção à sua formação básica e na necessidade de uma formação continuada, que contribuiriam para uma reflexão sobre sua prática.

Grigolon et al. (2013) falam sobre as **Regras Escolares: o que pensam os alunos de ensino fundamental I e II**. A amostra compõem-se de três escolas do interior paulista: uma de 2<sup>o</sup>, uma de 5<sup>o</sup> e outra de 8<sup>o</sup> ano, sendo uma particular e duas públicas. Foram analisados quatro alunos de cada classe, escolhidos aleatoriamente, por meio de entrevista semiestruturada baseada no método clínico piagetiano. O estudo coloca que a escola cria inúmeras normas visando, na maior parte das vezes, favorecer o bem-estar coletivo e atingir suas metas educacionais. As instituições escolares pressupõem algumas atitudes e elaboram normas de condutas para evitar os conflitos. No entanto, observa-se que os alunos tomam conhecimento das regras e não as cumprem. Nestes casos, ao educando não é permitida qualquer reflexão coletiva sobre os motivos que as fundamentam. Esclarece que as regras são

elementos fundamentais para o estabelecimento de boas relações e questiona qual é o papel da escola na formação moral dos sujeitos e como as regras podem auxiliar nesse processo. Cita Vinha (2007) para referendar a ideia de que a escola deve ter princípios que são básicos e não negociáveis e regras, que fundamentadas nos princípios, são passíveis de discussão.

Constata que a escola, geralmente, não incentiva a discussão, elaborando normas em vez de eleger princípios. Conclui afirmando que educar para autonomia consiste em deixar claras as necessidades das normas, negociá-las na medida do possível, dar opção de escolha e oportunidade de escuta a todos. Finaliza ressaltando que a perspectiva construtivista entende o conflito como uma oportunidade de aprendizagem.

A análise dos trabalhos apresentados mostra que as pesquisas de **Campos** (2012) e **Lucatto** (2012) abordam o desenvolvimento moral através de um estudo sobre o ambiente em que as crianças estão inseridas. Os estudos ressaltam que um ambiente aberto ao diálogo, às trocas entre pares e às práticas cooperativas favorecem a descentração, que possibilitaria aos sujeitos se colocarem no lugar do outro, passo importante para a construção da autonomia moral. Na contramão desta construção, Grigolon et al. (2013) constatam que a escola não incentiva a discussão, elaborando normas em vez de eleger princípios.

Na mesma linha, mas enfatizando a postura dos professores, **Souza** (2012) enfatiza que os professores educam moralmente, o tempo todo, mesmo sem esta intenção. **Kunreuther e Ferraz** (2012) enfatizam que não adianta a escola proporcionar diferentes contextos para o desenvolvimento moral se seus professores continuam a agir de forma impositiva. **Gallego e Becker** (2008) completam esta ideia lembrando a importância de uma relação de afeto entre professor-aluno.

**Camargo** (2012) confirma os estudos anteriores ao afirmar que a noção de cooperação, facilitadora da aprendizagem entre pares, é coerente com o desenvolvimento cognitivo e moral dos sujeitos.

### 3.6 LEGISLAÇÃO

Para fins desta pesquisa, serão apresentados os artigos e capítulos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Referencial Curricular - Lições do Rio Grande pertinentes ao tema.

O artigo 3º da Lei de Diretrizes Bases da Educação nacional (LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) menciona que o ensino será ministrado com base nos princípios de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

O capítulo II, da Educação Básica, Seção I, das Disposições Gerais, art. 27, afirma que os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; além da consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; e, a promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Na Seção III, do Ensino Fundamental, art. 32, encontramos que o ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Sob o Título VI, dos Profissionais da Educação, lê-se:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; e a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço.

Referente aos Parâmetros Curriculares, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), afirma que os PCN's são a referência básica para a elaboração das matrizes curriculares e observa-se que para esses o currículo está num processo de constante construção.

Os PCN's (BRASIL, 1998b) para os anos finais do ensino fundamental, expressam que a intensidade das emoções e sentimentos vivenciados nas aulas de educação física desafiam a racionalidade e, nesta peculiaridade, destacam:

[...] nas situações que envolvem interação social, de criar uma situação de intensa mobilização afetiva, em que o caráter ético do indivíduo se explicita para si mesmo e para o outro por meio de suas atitudes, permitindo a tomada de consciência e a reflexão sobre esses valores (BRASIL, 1998b, p. 34).

Este documento preconiza que a educação física seja mais abrangente, incluindo as dimensões cultural, social, política e afetiva do ser humano envolvidas em cada prática corporal, portanto, entende que a disciplina:

[...] 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, 1998b, p. 29).

No Rio Grande do Sul, o texto do 'Referencial Curricular - Lições do Rio Grande' – propõe-se a nortear os planos e as ações pedagógicas que “favoreçam a construção da aprendizagem”. A educação física, na concepção deste documento, trata das representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento e, entre as diferentes acepções de competência usadas em educação, destaca-se:

[...] a que se refere a uma hipotética capacidade humana, responsável pela mobilização de diferentes recursos cognitivos (saberes, informações, estratégias), motores (habilidades) e atitudinais (valores, normas), para atuar de forma apropriada em um conjunto de situações que guardam alguma similaridade (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 116).

O referencial traz, ainda, a ideia de que “os saberes atitudinais dependem diretamente do caldo de cultura gerado nas interações sociais produzidas no contexto das aulas” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 116).

Assim, a contribuição da Educação Física neste quesito [...] está pautada pelas seguintes orientações:

- Participar das práticas corporais de movimento, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros;
- Evitar qualquer tipo de discriminação;
- Repudiar qualquer espécie de violência, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade nas práticas corporais de movimento;
- Argumentar de maneira civilizada, [...] especialmente quando se deparar com situações de conflito geradas por divergência de ideias;

- Contribuir de maneira solidária no desenvolvimento de tarefas coletivas (práticas ou teóricas) previstas para serem realizadas pela turma (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 116).

Enfatiza-se que os textos trazem referências a valores, ética, atitudes, normas, exercício crítico da cidadania, respeito, cooperação e solidariedade que são saberes atitudinais que servem de princípios gerais para o desenvolvimento das aulas e o entendimento de que, através das manifestações corporais providas das práticas sociais, possibilitar-se-á o desenvolvimento de um aluno mais crítico e autônomo. Para que tal ocorra, o texto da lei faz referência à sólida formação básica para que esta propicie, ao professor, conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho.

### 3.7 A TEORIA PIAGETIANA E A EDUCAÇÃO

Esta dissertação, como já citado, baseia-se na teoria piagetiana, na qual o diálogo com vários teóricos da época, a coerência interna, a constante atualização com as ideias do seu tempo e desde então, os estudos que deram continuidade à obra, fazem-na ser, até hoje, uma inesgotável fonte de explicações. Montangero e Maurice-Naville (1998) e Macedo (1994) escrevem que não esperam que a teoria seja isenta de críticas, mas ressaltam que muitas se devem ao conhecimento insuficiente do trabalho do autor. La Taille (1994, p. 17), no prefácio do livro *O Juízo Moral na Criança*, salienta a genialidade de Piaget através da “originalidade das pesquisas”, da “abrangência das análises” e da “articulação da moralidade com os demais aspectos do universo psicológico”.

Para a educação, a contribuição de Piaget é indiscutível. Este pesquisador sempre quis situar-se fora da pedagogia, mas é inegável que tanto a pedagogia, quanto Piaget tem interesse no desenvolvimento da criança. Enquanto a escola busca o aprendizado através da sua prática pedagógica; Piaget buscava a gênese das noções desde o nível mais simples até o mais complexo. Essa distinção implica uma mudança de referencial, que exige que o professor una teoria e prática. Em outras palavras, utilizar a teoria para a compreensão do processo de desenvolvimento do conhecimento humano, isto é, estudar a teoria e discutir, comparar e refletir sobre a prática (MACEDO, 1994; BECKER, 1993).

“Uma tomada de posição sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem é necessária ao professor, tendo em vista as implicações que isso representa em sua prática pedagógica” (MACEDO, 1994, p. 131), porque escolher determinados procedimentos para atingir objetivos significa assumir uma teoria e expor os valores morais e as normas sociais que sustentam a sua prática (TARDIF, 2013).

As ideias foram tecidas, ao longo deste trabalho, para referenciar uma visão construtivista do conhecimento, à qual “interessa as ações do sujeito que conhece” (MACEDO, 1994, p.15). Nesta perspectiva, Becker (2001, p. 93) afirma que não basta colocar o aluno apenas em contato com os grandes pensadores ou teóricos, é preciso entender o conhecimento como um processo de construção – “o aluno deve descobrir para si esses conhecimentos”.

Nos seus textos, Piaget tem o cuidado de nos levar a refletir sobre a diferença entre estas ações e o simples trabalho manual e a inutilidade do verbalismo, seja ele apenas oral ou com uso de imagem. Agrega o esforço ao interesse, expondo que “a vida implica uma parte não negligenciável de trabalhos impostos, sendo o aprendizado mais eficaz quando a tarefa é realizada através do esforço voluntário, numa combinação entre o trabalho individual e o trabalho em equipes” (PIAGET, 1970, p. 69).

De fato, para Piaget (2014, p. 27), aprender é “inventar e reinventar”, contrário a “dar uma lição”, que traz respostas prontas e impede que a criança encontre por si mesma as soluções. Da mesma forma, precisamos lembrar que cada estágio do desenvolvimento é pleno na perspectiva de sua estruturação. Nada vale para acelerar a construção das estruturas intelectuais, porque, segundo Piaget (2014), apenas diminuimos o poder de assimilação presente e, sobretudo, futuro.

No livro ‘Educação e Construção do Conhecimento’, Becker (2001), apoiado em Moll e Barbosa, nos apresenta e critica algumas ideias vinculadas à proposta pedagógica construtivista no meio educacional, como: todos os trabalhos devem ser feitos em grupo, não aplicar provas e notas, não ter mais conteúdo ou não memorizar mais nada. Contrapondo essas críticas, na mesma obra, o autor traz pontos que devem ser contemplados – partir dos conceitos espontâneos, instaurar a fala e a interação do aluno com o conhecimento; rever continuamente as atividades em função do objetivo; considerar o erro com instrumento analítico – para que a epistemologia



genética consiga “um sujeito que se realiza, fazendo-se plenamente operatório, descentrado e, como tal, de plena autonomia moral” (BECKER, 2001, p. 110).

No mesmo sentido, Rangel (2002, p. 13), após anos de pesquisa e trabalho, enfatiza alguns pontos da teoria: o aluno não deve aprender sozinho, porque “a construção do conhecimento na escola supõe, assim, um verdadeiro processo de elaboração”. Para a autora, o professor deve refletir sobre os conteúdos selecionados e aprofundar-se na pesquisa para saber como o aluno se apropria do conhecimento e a partir de estratégias pedagógicas adequadas, favorecer a descoberta e a compreensão do conhecimento. Respeito aos interesses do aluno, segundo Rangel (2002), significa ajustar as propostas à faixa etária, ao contexto social, à realidade da escola e às estratégias de aprendizagem. Nas palavras da autora: “[...] não ensinar apenas o que o aluno quer, mas despertar o seu interesse para diferentes assuntos” (RANGEL, 2002, p. 23). Incentivo significa observar, instigar, provocar e encorajar a progredir nas tentativas e não dizer que tudo o que ele faz ou pensa está certo. Por fim, levar em conta a realidade do aluno é proporcionar-lhe “a possibilidade de reconstrução de seus esquemas e preconceitos, permitindo-lhe um reequilíbrio superior” (RANGEL, 2002, p. 64).

A essa proposta pedagógica corresponde um professor que entende que toda construção, desde o nascimento, serve de patamar para construções futuras. Como diz Macedo (1994, p. 36), “construir conhecimento implica em deduzi-lo a partir de outro já sabido ou dado, ainda que parcialmente”. Para Piaget, inicialmente, há a assimilação biológica do meio ao organismo que vem antes da assimilação intelectual dos objetos ao espírito, assim, Becker (2001, p. 24), apoiado em Inhelder, afirma que “aprender é proceder a uma síntese indefinidamente renovada entre a continuidade e a novidade”. Assim definida, a pedagogia se volta, segundo este autor, para:

[...] a ação que, num primeiro momento, realiza os desejos humanos, suas necessidades e, num segundo momento, apreende simbolicamente o que realizou no primeiro momento: não só assimilação, mas assimilação e acomodação; não só reflexionamento, mas reflexionamento e reflexão; não só ação de primeiro grau, mas ação de primeiro e segundo graus – e de enésimo grau; numa palavra, não só prática, mas prática a teoria. Acomodação, a reflexão, as ações de segundo grau e a teoria retroagem sobre a assimilação, o reflexionamento, as ações de primeiro grau e a prática, transformando-os. Poder-se-á assim, enfrentar o desafio de partir da experiência do educando, recuperando o sentido do processo pedagógico, isto é, recuperando e (re)constituindo o próprio sentido do mundo do educando... e do educador (BECKER, 2001, p. 31).

Para Macedo (1994), é preciso que o professor veja além do dia a dia da sala de aula, tematize, valorize e reflita de maneira crítica a sua prática e os resultados dela, a fim de avaliar sua docência e perguntar se queremos alunos com cabeças cheias, simples máquinas de repetição, ou cabeças feitas, com espírito criador e inteligência construtiva. É com a pesquisa (ANDRADE, 2013), que falta tanto no exercício da profissão, quanto na formação que o professor se apropria da sua prática. “Avançar no conhecimento não significa, assim, saber todas as respostas sempre, mas construir respostas mais coerentes, mais precisas do que a original” (RANGEL, 2002, p. 71).

A discussão entre teoria e prática foi abordada por Becker (1993, p. 332):

Muito raramente um docente responde segundo um modelo interacionista-construtivista; isto acontece, quase com exclusividade, ao se defrontar com sua prática escolar. Em outras palavras, o docente responde segundo o modelo empirista ao perguntar-se sobre o seu conceito de conhecimento; ao perceber a fragilidade de seu paradigma epistemológico perante as questões de fundamentação ou de condições prévias, apela para um modelo apriorista, às vezes até inatista; ao ser questionado sobre sua prática, porém responde com ensaios construtivistas.

Para este autor, a prática pedagógica pode ser diretiva, não diretiva ou relacional, fundamentada no modelo epistemológico empirista, apriorista ou construtivista, respectivamente.

A **Pedagogia diretiva** tem como modelo um professor que fala e um aluno que escuta, um professor que decide o que fazer e um aluno que executa, um professor que ensina e um aluno que aprende. Neste modelo pedagógico, o professor acredita na transmissão do conhecimento. Ele é “o elemento conhecedor, o centro do conhecimento” (BECKER, 1993 p. 89).

À pedagogia diretiva, Becker (1993) corresponde o modelo epistemológico empirista, em que a atividade educativa consiste em transmitir conhecimentos. “Quando nascemos, nossa mente é como um quadro em branco, vazio, uma *tabula rasa*, sobre a qual se escrevem os resultados de nossas experiências. Esta pedagogia diretiva tem como pressuposto que “o sujeito é determinado pelo mundo do objeto ou pelo mundo físico e social” (BECKER, 1994, p. 90).

O empirista “tende a considerar a experiência como algo que se impõe por si mesmo, sem que o sujeito tenha que organizá-la, como se ela fosse impressa

diretamente no organismo sem que uma atividade do sujeito seja necessária à sua constituição” (PIAGET, 1979, p. 339).

A **pedagogia não diretiva** vê o professor como um facilitador que deve interferir o mínimo possível. O aluno tem um saber que precisa apenas trazer à consciência, assim, toda ação é válida. “É o regime do laissez-faire: deixa fazer que ele encontrará o seu caminho” (BECKER, 1994, p. 89).

A esta pedagogia, Becker (1994) coloca o modelo epistemológico apriorista que afirma que nossa mente tem conhecimentos a priori, que estão prontos. De acordo com este autor, “esta epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética. [...] Tudo está previsto. É suficiente proceder a ações quaisquer para que tudo aconteça em termos de conhecimento” (BECKER, 2001, p. 20).

Por fim, a **pedagogia relacional** acredita que o aluno construirá seu conhecimento através da ação e da problematização, isto é, “a inteligência não principia, pois, pelo conhecimento do eu nem pelo das coisas como tais, mas pelo da sua interação” (PIAGET, 1979, p. 330). Para Becker (1994, p. 92), este professor sabe que é necessário que o aluno aja sobre o material que o professor suponha significativo para o aluno (assimilação) e que o aluno responda a este problema (acomodação). Nas palavras de Becker (1993 apud PIAGET, 1994, p. 92): “[...] que o aluno se aproprie, neste segundo momento, não mais do material, mas dos mecanismos íntimos de suas ações sobre este material; este processo far-se-á por reflexionamento e reflexão”.

O professor que utiliza o modelo pedagógico relacional tem um modelo epistemológico relacional embasado, principalmente, na teoria piagetiana. Para Piaget, o conhecimento é construído (Construtivismo) num processo contínuo entre a assimilação e acomodação que o autor chama de adaptação. Cada novo equilíbrio/desequilíbrio – assimilação/acomodação faz com que o anterior seja mais consistente, isto é, ocorre uma equilibração majorante (BECKER, 1994).

Apesar de não ser um pedagogo, encontram-se nas obras de Jean Piaget, passagens que podem orientar as práticas escolares que visem uma formação integral que procure adaptar o sujeito às exigências da vida em sociedade ao invés de reproduzir conhecimentos. Rangel (2002, p. 13) evidencia que as pesquisas baseadas na obra do autor têm evoluído no sentido de contribuir para a questão do

conhecimento escolar. Andrade (2013) identifica a importância de compreender o desenvolvimento psicológico do aluno para melhor escolher os métodos de aprendizagem, que seriam: a pesquisa para suporte da docência; a relação entre a pedagogia e a psicologia; e, como condição de construção do conhecimento dentro da escola, o paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral.

### 3.8 CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E MORALIDADE NA OBRA DE JEAN PIAGET

Para Piaget, o desenvolvimento da inteligência tem a sua gênese na ação, portanto, pode-se dizer no movimento. Desde o nascimento, através dos primeiros reflexos de sucção e preensão, vão se construindo esquemas práticos de ação que desenvolvem possibilidades. Cada estágio de desenvolvimento é caracterizado por uma certa atividade potencial, “susceptível de atingir este ou aquele resultado segundo o meio no qual vive a criança” (PIAGET, 1970, p. 173). Piaget (1987, p. 379) declara que “as sucessivas estruturas devidas à atividade intelectual diferem qualitativamente entre elas, mas [...] nunca deixam de obedecer às mesmas leis funcionais”, que determinam o curso do desenvolvimento que respeita regras universais. Nas palavras de Macedo (1994, p. 87), na ausência de regras, “o corpo não constrói esquemas motores, [...] o espírito não raciocina, nem opera com coerência e antecipação”.

A criança começa por considerar as coisas dependentes de suas ações para, laboriosamente, situar-se num mundo coerente e independente dela (PIAGET, 1979). “É no momento em que o sujeito está o mais centrado em si que ele menos se conhece; é na medida em que descobre a si mesmo que o sujeito se situa num universo e constitui este em razão desta descoberta” (PIAGET, 1994, p. 19). No mesmo livro da citação acima, ‘A Construção do Real na Criança’, Piaget (1979) escreve que, no campo limitado da ação sensorio motora, nada faz com que a criança suponha a existência de outras perspectivas.

Desta forma, declara que o desenvolvimento acontece da periferia para o centro, do espaço inicial da interação da ação e dos objetos para as coordenações das ações. Becker (2011, p. 63) define periferia “pela utilização do objeto pelo sujeito segundo um objetivo e pelo registro do resultado dessa utilização, seja êxito ou fracasso”. A indiferenciação inicial entre o que é o objeto e o que é o sujeito perde lugar para uma diferenciação progressiva. “Aos poucos o sujeito toma consciência dos

fatores internos, seja do sujeito (coordenação das ações), seja do objeto (causa e efeito, força etc.)” (BECKER, 2011, p. 164).

Isto é, inicialmente, há uma primazia da ação. Segue-se uma fase em que a ação e a conceituação encontram-se “aproximadamente no mesmo nível e que se efetuam trocas constantes entre as duas” (PIAGET, 1978, p. 175). Há, então, a superação da conceituação sobre a ação, “uma programação de conjunto análoga à que se observa nas fases médias da vida adulta, quando a prática se apoia em teorias” (PIAGET, 1978, p. 175).

A obra piagetiana entende que o desenvolvimento da inteligência, da afetividade, da socialização e da moralidade ocorre de forma solidária e complementar, frutos da maturação biológica, do meio, como citado acima, da experiência e da interação destes fatores. La Taille (2006, p. 15) afirma que “esses três fatores são harmonizados por um processo psicológico que Piaget chamou de equilíbrio”.

Para o autor, “há esquemas de comportamento em relação às pessoas, assim como em relação aos objetos, e estes esquemas são, ao mesmo tempo, cognitivos e afetivos” (PIAGET, 2005, p. 77, tradução nossa). Isto é, existem esquemas característicos para cada estágio, tanto afetivos, quanto cognitivos. Falar de desenvolvimento, nesta perspectiva, é aceitar que “a moral é uma lógica de valores” (LOURENÇO, 1992, p. 32), que, como todo desenvolvimento, compreende níveis diferentes de conhecimentos, mais ou menos próximos de um ideal de ordem cognitiva, moral ou estética.

Este processo que possibilita uma diferenciação progressiva entre o eu e os outros, não deve ocorrer entre o corpo e a mente, assim como entre a inteligência e a moral. Piaget (1998, p. 80) diz:

[...] que o homem é duplo [...] ele se encontra dividido entre duas tendências, igualmente poderosas. Uma consiste em aceitar o universo tal como ele aparece imediatamente, e ele aparece em todas as coisas como se constituísse um sistema do qual ocupamos o centro. A outra consiste em corrigir e superar o ponto de vista imediato, para situá-lo num sistema de conjunto capaz de coordenar essa perspectiva particular com um número crescente de visões diferentes.

Estas duas tendências se encontram nos comportamentos das várias etapas do desenvolvimento, sendo a idade apenas um indicador, não um critério deste último, que acontece do nascimento até a morte.

Enquanto a criança não se liberta do egocentrismo, é a partir do seu eu que estabelece relações afetivas de agrado e desagradado, simpatias e antipatias, e sentimentos de amor e medo que originarão o respeito. Suas noções de justiça, responsabilidade, punição, verdade e mentira estão vinculadas a este ponto de vista. A criança vê o adulto, ou mais velho com quem se vincula como senhor das regras, sujeitando-se à coação externa. Vemos, então, a união do respeito mítico à regra e o egocentrismo, que leva a criança a ver a desobediência como uma falta que deve ser punida com expiação, sem a necessidade de relação de conteúdo ou de qualidade com a mesma.

Na verdade, diz Piaget (1998, p. 65), “a regra, no caso da solidariedade externa, permanece estranha à personalidade da criança, porque de forma alguma, ela participou de sua elaboração”.

Se é a partir do concreto que a criança estabelece relações com o mundo, também é a partir desta perspectiva que vê a responsabilidade dos atos, levando-a a não compreender as intenções da ação. Sem conseguir entender as intenções e presa ao respeito unilateral, a criança não terá possibilidade de colocar-se no lugar do outro. Piaget (1994) diz que o respeito pelos mais velhos e o egocentrismo é uma fase necessária, na qual a criança se insere gradativamente nas realidades sociais.

Desta forma, antes de 10-11 anos, dificilmente será capaz de raciocínio formal, isto é, estabelecerá relações sobre o mundo concreto, não sobre ideias e hipóteses.

Na medida em que os indivíduos procuram se compreender e ouvir os argumentos do outro, regras de coerência e objetividade se impõem para que seja possível manter uma discussão. Se um indivíduo não consegue expor e defender seus argumentos, não há possibilidade de diálogo, porque ele trocaria de opinião a cada nova situação. A defesa dos seus ideais está baseada numa escala pessoal de valores e haverá coerência quando, apesar dos argumentos e benefícios, ele mantiver o ponto de vista baseado nos valores que acredita.

Quando fazemos escolhas, os objetivos e as necessidades podem ser medidos através de relações de valor, que constituem uma escala. Piaget (1973) apresenta a ideia das satisfações obtidas ou a serem obtidas para estabelecer uma seriação, que formaria a escala de valores de cada indivíduo. Em sociedade, em vez de permanecerem ligadas ao ponto de vista próprio, estas relações necessitam constituir uma coordenação de pontos de vista.

Será preciso ser capaz de trabalhar com suposições para conseguir colocar-se no lugar do outro e coordenar ideias, sem abdicar das suas. De fato, somente com o pensamento formal é possível atingirmos “a coerência e a objetividade, no plano intelectual e a reciprocidade, no plano moral” (PIAGET, 1970, p. 161). Isto não é nada mais do que a lógica das relações que “precisa de toda uma técnica sistemática de objetividade, de desprendimento, em suma, de solidariedade para [...] tornar-se capaz de reciprocidade intelectual” (PIAGET, 1998, p. 71).

A evolução da razão está estreitamente ligada aos fatores sociais e a vida em grupo é o caminho natural do desenvolvimento e a cooperação, que é o outro polo do egocentrismo, o instrumento necessário para que ela ocorra. Desta forma, não é o respeito unilateral que cria a solidariedade, mas a discussão. Assim, o respeito torna-se mútuo, as regras são interiores e válidas porque advêm de uma decisão comum que vem do desejo de se entender e de cooperar e a justiça não se baseia mais no realismo moral, mas nas intenções, como vemos nesta afirmação:

[...] no caso da solidariedade interna, a regra é o produto da própria cooperação dos indivíduos, ou seja, o grupo a elabora ou a reconhece com total autonomia, e cada criança pode considerá-la em parte como coisa sua: além disso ela adere à personalidade dos indivíduos, e a disciplina que ela exerce é aceita por cada um (PIAGET, 1998, p. 65).

No caso da sanção, a cooperação coloca a punição num sistema de medidas baseado na reciprocidade da falta.

No caminho da estruturação da moralidade, é preciso termos atingido a diferenciação entre o “eu e o outro” e, conseqüentemente, a estruturação de uma escala pessoal de valores que nos define como indivíduos e nos situa no mundo, para haver a possibilidade de questionar “para que viver” e “quem ser”. Vê-se o paralelismo entre as normas morais e as normas lógicas, que o levou a afirmar que “a lógica é uma moral do pensamento, como a moral uma lógica da ação” (PIAGET, 1994, p. 295).

A perspectiva piagetiana entende o desenvolvimento moral é uma construção racional do sujeito, associando-o ao desenvolvimento cognitivo e considerando-o “como um assunto da razão” (LOURENÇO, 1992, p. 22). No livro ‘Inteligencia y Afectividad’, Piaget (2005, p. 96, tradução nossa) cita que “as leis morais são gerais e que a aplicação que cada um lhe dá nas situações particulares – experiência moral - é uma constante criação e o fato é que cada fase prepara para a seguinte”.

Piaget, segundo Freitas (2003, p. 93) “chamou de autonomia a capacidade do sujeito de elaborar normas próprias”. A autonomia liberta o sujeito de seu egocentrismo e é conforme a mesma autora, apoiada em Piaget, “um poder que só se conquista de dentro e que só se exerce no seio da cooperação” (FREITAS, 2003, p. 92). Em outras palavras, a formação de um indivíduo ocorre a partir de construções interligadas, eternamente sujeitas a revisões e reajustes.

No entanto, conforme Freitas (2003), o desenvolvimento moral é um projeto inacabado na obra de Piaget. Diversos autores, partindo das suas ideias, aprofundaram o tema da moral. La Taille (2006) distingue a moral da ética, relacionando a primeira aos deveres e ao como eu devo agir e a segunda à que vida que eu quero viver. O autor adota a ideia de que a moral está relacionada à razão e a ética à afetividade. Ele coloca que a razão não poderia ser a energética da ação, assim como um sujeito não poderia agir demonstrando autonomia moral se não concebesse princípios de reciprocidade e equidade. À moral, La Taille (2006) associa o sentimento de obrigatoriedade; e à ética, um elemento subjetivo que dá sentido à vida. O sentido à vida é acompanhado pela ideia de temporalidade, ou seja, de direção do fluxo temporal da vida, conforme o autor, que de outra forma seria um prazer, que é momentâneo. Derivam-se, então, outras perguntas: para que viver e quem ser? Os últimos questionamentos estão estreitamente relacionados a uma tomada de consciência de si e conseqüentemente às escolhas que fazemos na vida.

Vê-se, no plano ético, segundo La Taille (2006), as motivações que explicam as ações no plano moral. Para este autor, é preciso conhecer a perspectiva ética de um indivíduo para compreender seus comportamentos morais. As virtudes são, para o autor citado acima, conteúdos da moral e da ética e, para Conte-Sponville (1999), são ideais e nos levam a pensar o que é necessário fazer para atingi-los.

Destacamos que este trabalho se situa e se fundamenta no contexto das aulas de educação física, no conjunto de pesquisas e artigos atuais sobre o tema, na legislação, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em pressupostos teóricos da Epistemologia Genética de Jean Piaget – em especial, nos livros ‘O Juízo Moral na Criança’ (1994), ‘Tomada de Consciência’ (1978), ‘Fazer e Compreender’ (1978), ‘Sobre a Pedagogia’ (PARRAT; TRYPHON, 1998) e ‘Para onde vai a Educação?’ (1998), Jean Piaget. Sobre a Pedagogia: Textos Inéditos (1998) – para estabelecer as premissas que orientam esta investigação:



- a) o desenvolvimento moral é uma construção do sujeito em constante interação com o meio;
- b) a aula de educação física é voltada para a prática coletiva, sendo, por esta razão, plena de situações em que o caráter moral se manifesta por meio de atitudes, permitindo a tomada de consciência e a reflexão sobre valores;
- c) a relação do professor e a forma como interage com o aluno ajuda o desenvolvimento da autonomia moral;
- d) a formação dos professores de educação física está pouco direcionada para as ciências humanas, prevalecendo os estudos com base biológica.
- e) o desenvolvimento moral pode ser uma proposta intencional nas aulas de educação física.

## 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

### 4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para Delval (2002, p. 30), é diante de uma situação que chama a atenção, que “formula-se uma hipótese relacionada com nossos conhecimentos anteriores e examinam-se as consequências dessa hipótese para a explicação desse fato e para outros semelhantes”. No caso desta pesquisa de natureza qualitativa, foram as relações surgidas em aulas de educação física que deram origem às questões que a norteiam. Numa pesquisa científica, entende-se que há uma busca de explicações de um recorte da realidade e dos aspectos observáveis da mesma, sendo necessária a opção por alguns objetivos que dão forma ao estudo proposto.

Optou-se por realizar um estudo de caso, porque ele é utilizado quando “se investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real” e quando não há limites claros entre o fenômeno e o contexto (YIN, 2010, p. 39). Quando o estudo foca em mais de um indivíduo, é chamado de estudo de caso múltiplo e segue a lógica da replicação, isto é, cada caso deve ser escolhido para replicar (replicação literal), como foi realizado nesta pesquisa, ou contrastar (replicação teórica), por razões previsíveis, com os resultados encontrados. Conforme o autor, as evidências de casos múltiplos são consideradas mais convincentes.

### 4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2014. O contexto envolve seis escolas privadas do município de Porto Alegre e dez professores dos anos finais do ensino fundamental.

Como critério de escolha, optou-se por escolas que trouxessem diversidade de dados quanto à orientação pedagógica ou religiosa do estabelecimento de ensino, assim como ao nível socioeconômico da comunidade em que a escola estava inserida. Essa diversidade é importante para que as evidências procuradas em relação aos fatos e conclusões encontradas em cada caso não sejam contingentes aos fatores citados acima (YIN, 2010).

### 4.3 ESCOLAS

As 13 escolas foram elencadas em função de contato pessoal da pesquisadora e da proximidade geográfica. Foram contatadas através de uma ligação telefônica para a coordenação pedagógica do estabelecimento, quando foi feita a apresentação da pesquisadora e o esclarecimento do propósito do telefonema. Após este contato, foi enviado um e-mail apresentando o objetivo da investigação. Nas escolas que deram retorno positivo à possibilidade de realização da pesquisa, visitou-se a instituição, apresentou-se o projeto para a coordenação de ensino e enfatizou-se que o mesmo seria realizado com os professores, não com os alunos. Com o consentimento da escola, apresentou-se o Termo de Autorização da Instituição (APÊNDICE A). Seis escolas aceitaram participar do projeto. No passo seguinte, agendou-se um encontro com os professores de educação física para fazer um convite à participação e apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

### 4.4 PARTICIPANTES

Este trabalho foi realizado com dez participantes que compõem os casos desta pesquisa e estão assim divididos: cinco escolas com um participante, uma escola com dois e, por fim, uma escola com três participantes. Dentre eles, cinco do sexo feminino e cinco de sexo masculino. Seis participantes têm entre 10 e 15 anos de magistério e quatro têm mais de 20 anos de profissão. Eles serão identificados por letras do alfabeto. Todos os participantes da pesquisa serão tratados como “professores” e os exemplos serão citados no masculino a fim de manter o anonimato. Como norma geral, Delval (2002) recomenda dez sujeitos, sem a necessidade de análise dos dados entre os gêneros, quando as questões não apresentam diferenças significativas entre eles, como é o caso dos temas que envolvem o conhecimento da sociedade. Com menos, diz ele, é difícil tirar conclusões e fazer comparações. De forma geral, no ensino fundamental anos finais, caso desta pesquisa, as escolas dividem as turmas por gênero. As meninas trabalham com professoras do sexo feminino e os meninos com professores do sexo masculino. Infere-se novamente que esta prática pode estar relacionada com a abordagem da aptidão física, ainda presente na educação física escolar, como citado por Silva (2009), no estado da arte.

#### 4.5 TURMAS

Embora esta pesquisa seja com professores, é importante considerar a faixa etária dos alunos envolvidos na observação, pois este dado permite diferentes recortes nos períodos do desenvolvimento moral (anomia, heteronomia, autonomia), que poderiam trazer diferenças nos procedimentos utilizados pelo professor. Optou-se por turmas dos anos finais do ensino fundamental, onde seria mais provável encontrar alunos entre a heteronomia e a autonomia e a consequente atenção do professor para essa questão. Nas escolas pesquisadas, as turmas eram divididas por gênero. Houve apenas uma exceção ao padrão de unir duas turmas do mesmo ano e então dividi-las entre meninos e meninas. Neste caso, a escola possuía apenas uma turma de cada ano.

#### 4.6 ESTUDO PRELIMINAR

O estudo preliminar foi realizado no segundo semestre de 2013 e serviu de auxílio para o detalhamento do núcleo básico das perguntas da entrevista e para uma reformulação e adequação das histórias criadas para instigar a reflexão dos participantes. A reformulação teve por objetivo maior aproximação ao contexto observado (DELVAL, 2002).

O estudo preliminar foi importante para acrescentar uma observação às duas inicialmente propostas a fim de obter dados mais consistentes e para rever a posição e localização da pesquisadora no momento da observação. A aula de educação física é realizada em quadras externas ou em ginásios, locais muito barulhentos que dificultam a escuta. Tal situação levou a buscar mais mobilidade e aproximação para poder ouvir o professor.

## 4.7 COLETA DAS EVIDÊNCIAS

No presente estudo, foram realizadas observações da prática docente e entrevistas semiestruturadas com os dez professores das seis escolas privadas do município de Porto Alegre. Seguiu-se a sugestão de Yin (2010) sobre a criação de uma base de dados feita em arquivo digital, e o cuidado de encadear as evidências, que possibilitam ao observador externo seguir os passos do trabalho das questões iniciais às conclusões ou o inverso, ou seja, das conclusões às questões iniciais. Os professores mostraram receptividade ao tema abordado pela pesquisadora, relatando que o mesmo não é estudado na formação ou em reuniões docentes, corroborando a ideia de que o processo de construção da moralidade na escola está preso a um conjunto de regras diretamente relacionadas à disciplina, como se bastasse a memorização da atitude correta para a sua aprendizagem, como já dito anteriormente.

A seguir, serão apresentadas as ações e os instrumentos relativos a cada procedimento.

### 4.7.1 As Observações

Foram realizadas 28 observações diretas das aulas, que duraram cerca de 50 minutos cada uma, ou seja, um período de aula, em horários e dias da disciplina de educação física. Foram realizadas observações no mesmo dia (neste caso, com turmas diferentes) ou em dias alternados, conforme a disponibilidade de horário dos professores e da pesquisadora. No estudo preliminar, houve duas observações e, devido às provas trimestrais, um professor foi observado apenas duas vezes.

O foco deste instrumento foi verificar as ações e intervenções dos professores em situações que poderiam ser favoráveis ao desenvolvimento da moralidade, e qual o modelo pedagógico e abordagem da educação física que caracterizam as situações propostas em aula. Para estes registros, foi utilizado um diário de campo para as anotações que foram feitas durante as observações, que foram apresentadas ao professor após o término do período de aula. Não houve anotações sobre os alunos, mas estes estavam presentes em todos os momentos, uma vez que o objetivo era observar as interações que ocorrem no contexto estudado.

De forma geral, na primeira observação, os professores procuraram explicar suas ações. Estes momentos serviram para trocar informações sobre o que estava sendo desenvolvido em aula.

Para chegar ao objetivo da pesquisa, que é o desenvolvimento da moralidade, procurou-se entender como o professor realizou as intervenções durante as aulas, quais foram os parâmetros que orientaram a sua atuação e se o professor propiciou situações que favoreceram o desenvolvimento da autonomia moral.

Para auxiliar a identificar posturas que respondem às questões acima, baseamo-nos em Silva (2009 apud CUNALI; FUDOLI; GARRAFA, 2006), que apresenta os seguintes comportamentos: o professor pode adotar uma postura construtiva quando realiza a escuta ativa, auxilia a expressão de sentimentos, a coordenação de perspectivas, incentiva a criação de soluções e revalida os princípios (da não agressão, da amizade, da solidariedade, respeito e cooperação).

O professor que não percebe o conflito como algo positivo e elimina-o age pela criança, desconsidera o que ela sente, pensa, precisa ou quer, apesar de revalidar os princípios citados acima, intervém de forma autoritária.

Os autores também apresentam posturas do docente que nomeiam direcionada I e II. Em ambas, o professor sugere o que fazer apresentando sugestões, reduzindo a possibilidade de coordenarem perspectivas e construírem soluções. Entretanto, na primeira, ele revalida princípios e valores, enquanto na segunda visa apenas encerrar o conflito de forma clara e objetiva.

Por fim, os autores citam o professor que encaminha o aluno para outras autoridades presentes na escola e aquele que ignora e não se envolve nas situações que exigem uma postura do professor.

#### **4.7.2 As Entrevistas**

As entrevistas semiestruturadas se basearam no método clínico piagetiano adaptado para adultos, que consiste na intervenção sistemática do pesquisador diante da atuação do sujeito e tem “presente que as respostas [...] costumam expressar muito bem a forma de pensamento e normalmente refletem a organização da mente e da visão do mundo” do entrevistado (DELVAL, 2002, p. 102).

Houve o cuidado de explicar ao professor o que seria feito, assim como iniciar a entrevista com algumas perguntas que fizessem o entrevistado se sentir à vontade.

Os encontros duraram cerca de 50 minutos e foram feitos após as observações, pressupondo-se que as situações que originassem alguma dúvida do professor, ou alguma hipótese da pesquisadora referente à pesquisa pudessem ser esclarecidas durante a ocasião. O método clínico tem como característica possibilitar que o pesquisador formule hipóteses para deixar claro o “sentido das ações ou explicações” dadas (DEVAL, 2002, p. 68) e verifique que as respostas obtidas na entrevista não foram obra do acaso. Este método é para Alencar e Ortega (2003) um dos principais instrumentos para o estudo da moralidade humana.

O roteiro da entrevista, que será apresentado a seguir, foi baseado em pesquisas anteriores (SUARDI, 2012; GALLEGO 2006) e complementado com histórias, cujas respostas apresentavam opções mais ou menos centradas em relação a perspectiva do professor. As alternativas das respostas foram baseadas em Tardelli e Tavares (2013), que realizaram um estudo para propor uma escala que tem por objetivo avaliar a presença e a adesão de valores morais nos julgamentos que escolares e seus professores fazem em histórias hipotéticas da vida cotidiana. As autoras se fundamentaram em Kolberg, autor que se apoiou nas ideias de Piaget.

Assim, as alternativas para as histórias contadas na entrevista enfatizaram os três níveis kohlberguianos. No nível 1, as alternativas estão baseadas numa perspectiva individualista ou egocentrada, isto é, o professor responde as questões em relação às suas expectativas. No nível 2, o professor responde as alternativas centrando-se nas relações grupais, familiares e em normas sociais mais convencionais. Finalmente, no nível 3, as “alternativas estão baseadas em contratos estabelecidos democraticamente através de procedimentos justos e em princípios considerados universalizáveis” (TARDELLI; TAVARES, 2013). Como proposto pelas autoras, foram colocadas cinco alternativas: três em que o valor focado é afirmado, sendo uma em cada um dos níveis de perspectiva social. E duas alternativas que afirmam o contravalor correspondente (TARDELLI; TAVARES, 2013).

### 4.7.3 Modelo de Roteiro

A entrevista iniciou com uma conversa sobre a formação profissional, o tempo de magistério e o início da carreira docente. Após esta introdução, utilizou-se o roteiro proposto. As perguntas número 1, 2 e 3 da entrevista questionaram como o professor entende que ocorre o conhecimento de forma geral, na educação física e aqueles relacionados à moralidade. A questão 4 indagou se há uma relação entre a educação física e o desenvolvimento moral. Por fim, as perguntas 5, 6, 7 e 8 se direcionaram para investigar como o professor compreende o seu papel no desenvolvimento moral dos estudantes.

Quadro 8 – Modelo de roteiro

Protocolo Geral nº:		Idade:	Sexo:
Data da Entrevista:		Tempo de magistério:	
1	Como ocorre o desenvolvimento? Como se aprende?		
2	E na Educação Física?		
3	Como você pensa que as crianças e jovens aprendem o que é certo e errado na vida?		
4	Como a aula de Educação Física participa deste desenvolvimento?		
5	O que te incomoda numa aula de Educação Física?		
6	O que é uma situação de conflito interpessoal?		
7	Como você se sente ante um conflito interpessoal?		
8	O que você faz ou que atitude toma frente um conflito interpessoal?		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, baseado em Suardi (2012) e Gallego (2006).

Após a aplicação do questionário, foram contadas histórias elaboradas pela pesquisadora e apoiadas na obra Juízo Moral na Criança (PIAGET, 1970), a fim de analisar as noções implícitas a respeito do desenvolvimento moral. As histórias foram escolhidas em função do contexto observado.



### Quadro 9 – História 1

Durante uma aula, um professor orienta as atividades. No entanto, uma turma tem grandes problemas de disciplina e burla as combinações. Após diversas conversas, as atitudes não se modificam. O professor decide:

- Não realizar mais o jogo preferido da turma, porque não merecem a parte mais esperada por todos.
- Não realizar o jogo que mais gostam durante um período porque assim entenderão a importância de cumprir regras na vida.
- Dizer que quando pedirem uma atividade, ele não a realizará. Como eles não atendem aos pedidos do professor, ele também não atenderá ao dos alunos.
- Entende que os alunos não têm limites e precisam saber respeitar as regras e aprender a conviver em grupo antes de jogar.
- Jogando os alunos aprenderão a se comportar.

**Qual a mais justa? Por quê?**

**O que costuma ser feito por você e pelos professores que conhece para que os alunos compreendam as regras?**

**De que outro modo poderia ser feito para que os alunos compreendessem a importância de respeitar as regras?**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

### Quadro 10 – História 2

Dois alunos **A** e **B** estão jogando futebol na aula de educação física: **A** joga em uma escolinha e conhece as regras oficiais, enquanto **B** joga apenas na escola. O aluno **A** é “atrapalhado” pela inabilidade do jogador **B**. O professor:

- Utiliza a regra oficial.
- Explica a regra e cobra.
- Pergunta por que apitou na situação dada.
- Substitui o aluno **B** para que o jogo siga sem faltas.
- Pede para o aluno **B** beber água.

**Qual a alternativa mais justa?**

**Há outras possibilidades?**

**Quem faz as regras?**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

### Quadro 11 – História 3

Duas meninas **A** e **B** discutem rotineiramente. Durante uma aula de educação física, em um jogo, a aluna **A** sofre um encontrão, e acusa a aluna **B** de fazer de propósito, porque não gosta dela, iniciando-se mais um bate-boca.

- O professor retira a aluna **B** da aula e mantém a aluna **A** no jogo.
- Conversa com as duas e pede que exponham seus argumentos.
- A aluna **B** provoca constantemente situações de confronto e deve ser encaminhada.
- Manda um bilhete para os responsáveis das alunas para poder continuar a aula.
- Retira as duas e pede que conversem até encontrarem uma solução.

**O que ele poderia fazer? Pode-se resolver de forma diferente?**

<b>Como explicar o que é certo e o que é errado?</b>
--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

#### **4.7.4 Os Cuidados Éticos**

Foi assegurado, a cada profissional, o direito de escolher participar ou não da pesquisa, retirar seu consentimento a qualquer momento, se assim o desejasse, sem qualquer penalização ou prejuízo, tendo em vista os riscos inerentes aos instrumentos utilizados, como enfado ou constrangimentos relacionados a temas que se relacionem a valores pessoais ou de trabalho. Foi assegurada a preservação da identidade dos mesmos, sendo os nomes substituídos por letras do alfabeto. Após a transcrição, as entrevistas foram enviadas por e-mail aos participantes para que aprovassem, censurassem ou modificassem o material. O registro das evidências encontradas ficará sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos. A pesquisadora acordará com os envolvidos na pesquisa um encontro para apresentação e discussão dos resultados obtidos. Esses resultados serão utilizados para fins específicos da pesquisa e serão divulgados em eventos e revistas científicas.

## 5 CATEGORIAS DE ANÁLISE

### 5.1 AS CRENÇAS E TEORIAS DO PROFESSOR

Esta categoria busca evidenciar as crenças dos participantes deste estudo, referentes ao desenvolvimento da moralidade. Os dados são coletados a partir do conteúdo implícito e explícito das respostas dos sujeitos e das situações observadas.

A ausência de reflexão epistemológica faz com que o professor assuma noções do senso comum que ficam longe de qualquer questionamento, isto é, anteriores a qualquer preocupação científica. Esta categoria busca, além do conteúdo específico das respostas dos sujeitos, compreender como cada professor entende o processo de construção da autonomia moral. O senso comum pode ser encontrado nas respostas fragmentadas e incoerentes repetidas sem reflexão, como os preconceitos; nas noções que veem o conhecimento como dependente da prática; do fator maturacional; da vivência ou dos sentidos, da percepção e do estímulo; do acúmulo de conteúdos; e do treinamento ou do hábito. Contrária a estas ideias, a perspectiva piagetiana vê o desenvolvimento como uma construção de estruturas, onde o “conhecimento construído funciona como condição de assimilação de qualquer conteúdo” (BECKER, 1993, p. 31). Nas palavras de Piaget (1998, p. 156): “[...] não basta encher a memória de conhecimentos úteis para fazer homens livres: é preciso formar inteligências ativas”.

### 5.2 O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO MORAL DO ALUNO

Esta categoria visa retratar como a dimensão moral é trabalhada na sala de aula. Os dados são inferidos por meio da relação que o professor estabelece com os alunos, da maneira como são colocadas as regras e das sanções que ele considera adequadas. Segundo Fernandes (2008), o professor reforça a heteronomia dos alunos quando centra demasiadamente as decisões.

Para a teoria piagetiana (PIAGET, 1998, p. 26), “nenhuma moral é totalmente inata”, porque depende das relações que o indivíduo mantém com seus semelhantes. “Haverá tantos tipos de reações morais quantas forem às formas de relações sociais ou interindividuais que ocorrerem entre a criança e o meio ambiente” (PIAGET, 1998,

p. 27). O autor afirma que a diversidade das relações morais pode ser compreendida a partir de duas perspectivas: a coação e a cooperação.

É nas relações sociais que as normas se desenvolvem e o respeito que o indivíduo sente nestas situações é, para a teoria, o sentimento fundamental para a aquisição das noções morais. O respeito se manifesta de duas formas, unilateral e mútuo, que identificam como o sujeito entende a regra, a responsabilidade e a justiça.

Inicialmente, a indiferenciação entre o eu e o outro não permite que o indivíduo seja consciente de seu próprio pensamento e construa as noções de justo e injusto e de dever e desobediência. A heteronomia e as relações de coação com o adulto ou com o mais velho são resultados deste nível de consciência e manifestam-se na escolha das punições. “A sanção expiatória tem primazia sobre a sanção por reciprocidade, não sendo o próprio princípio deste último tipo de sanção exatamente compreendido pela criança” (PIAGET, 1994, p. 237).

O respeito unilateral implica uma relação de desigualdade, ou seja, de coação entre o adulto e a criança, o professor e o aluno, o colega popular e aquele que não o é. Quando há esta forma de respeito – unilateral – há uma obediência exterior que significa atender as ordens dadas por quem detém o poder. Quanto à responsabilidade, o sujeito não vê a intenção dos atos, mas as consequências físicas da ação. A autoridade predomina sobre a justiça fazendo com que a sanção imputada “pela censura ou por estes símbolos materiais da censura que são os castigos” (PIAGET, 1998, p. 31) seja a única maneira considerada eficaz para impor uma regra exterior à consciência de um indivíduo. Piaget (1998) diz que a heteronomia conduz ao respeito unilateral e leva o aluno à moral da obediência.

À medida que se atinge o pensamento formal, há uma diferenciação do eu e do outro e a estruturação de uma escala pessoal de valores. “O indivíduo começa a compreender tudo e tudo sentir através de si próprio [...] e a distinguir o que resulta de sua perspectiva intelectual e afetiva particular” (PIAGET, 1994, p. 297). Para atingirmos a consciência moral, é preciso que os alunos se situem uns em relações aos outros. Ora, afirma o autor, “a crítica nasce da discussão e a discussão só é possível entre iguais: portanto só a cooperação realizará o que a coação intelectual é incapaz de realizar” (PIAGET, 1994, p. 290).

É a discussão e “a comparação mútua das intenções íntimas e das regras que cada um adota que levará o indivíduo a julgar ordens e atos de outrem” (PIAGET, 1994, p. 300). Há autonomia quando ocorre a interiorização das regras e aceitação

das normas de reciprocidade, ou seja, quando dois indivíduos consideram mutuamente os seus pontos de vista.

Será preciso ser capaz de trabalhar com suposições para conseguir colocar-se no lugar do outro e atingir o pensamento formal que permite a cooperação. Nesta etapa, há o desenvolvimento progressivo da autonomia e a igualdade vai ocupando o lugar da autoridade. “Nos conflitos entre a sanção e a igualdade, por princípio, a igualdade tem primazia” (PIAGET, 1994, p. 237).

Com efeito, há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior. Ora, sem relação com outrem, não há necessidade moral [...] A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado (PIAGET, 1994, p.155).

Nestas situações, o respeito torna-se mútuo. O sujeito compreende a regra, que se origina de um acordo que implica cooperação e o leva a ter um sentimento de dever interior à consciência. O julgamento leva em consideração as intenções da ação, a justiça é mais importante que a obediência e a sanção deve ter reciprocidade com a falta.

Desta maneira, esta categoria visa retratar como a dimensão moral é trabalhada na sala de aula. Estima que, quanto mais o professor entender perspectivas diferentes da sua, propiciar situações em que o aluno expresse seu ponto de vista, mais próximo estará de um modelo epistemológico interacionista, favorável à reflexão do aluno.

### 5.3 A EPISTEMOLOGIA DO PROFESSOR

Esta categoria trata dos modelos pedagógicos, epistemológicos e das abordagens da educação física que caracterizam a atuação do professor. No caminho da moralidade, “as relações e situações pedagógicas proporcionadas em aula serão determinantes no tipo de alunos que iremos formar” (FERNANDES, 2008, p. 10). Nesta perspectiva, é importante verificar se os modelos que orientam o trabalho do professor e configuram a sua prática pedagógica colocam o aluno como participante ativo ou mero coadjuvante e, serem, por este motivo, favoráveis ou não ao desenvolvimento da moralidade.

A partir da análise dos modelos pedagógicos e das abordagens da disciplina de educação física, pretende-se inferir como o professor contribui para o desenvolvimento da moralidade.

Para Becker (1993), a pedagogia diretiva tem como modelo um professor que decide o que fazer e um aluno que executa. A esta pedagogia, o autor corresponde o modelo epistemológico empirista, em que a atividade educativa consiste em transmitir conhecimentos. Na disciplina de educação física, encontramos a pedagogia diretiva nas abordagens baseadas na aptidão física que têm aulas no formato do treinamento esportivo e no modelo desenvolvimentista.

A abordagem desenvolvimentista foca a prática do gesto correto. Para este professor, as outras aprendizagens seriam subproduto da prática motora. Darido (2003) salienta a pouca importância dada ao contexto sociocultural, corroborando a ideia da falta da ênfase na reflexão do aluno na perspectiva do desenvolvimento moral, foco desta pesquisa.

A pedagogia não diretiva vê o professor como um facilitador que deve interferir o mínimo possível. A esta pedagogia, Becker (1993) coloca o modelo epistemológico apriorista que afirma que nossa mente tem conhecimentos a priori, que estão prontos.

Embora presente na prática docente, este modelo pedagógico não encontra subsídio que o sustente teoricamente nas abordagens da educação física.

Por fim, a pedagogia relacional acredita que o aluno construirá seu conhecimento através da ação e da problematização. O professor que utiliza o modelo pedagógico relacional tem um modelo epistemológico relacional embasado, principalmente, na teoria piagetiana (BECKER, 1993). Inseridas nesta perspectiva, há, na educação física, as abordagens críticas e suas subdivisões e a abordagem interacionista, conforme o levantamento sugerido por Molina, no capítulo 3.2.

Os dados para a análise dos modelos utilizados pelos participantes da pesquisa foram extraídos dos pontos de vista identificados pelos argumentos, reflexões, relatos de experiências que o professor apresentou sobre a sua prática e da forma como trabalhou o conteúdo, ou seja, os esportes, os jogos, as lutas, as ginásticas, as atividades rítmicas e expressivas ou o conhecimento do corpo. Adotou-se a visão proposta pelo PCNs, que entende que o conteúdo trata de localizar em cada uma das modalidades citadas acima, “seus benefícios humanos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão de sentimentos e emoções, de lazer e de manutenção e melhoria da saúde” (BRASIL, 1998a, p. 29).

É importante salientar que não é o conteúdo que caracteriza um modelo pedagógico ou uma abordagem da educação física, mas a forma como o professor orienta o trabalho proposto. Desta maneira, independentemente do conteúdo, as abordagens que propõem um questionamento do aluno e uma reflexão criam ambientes favoráveis a trocas interpessoais, condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento moral.

## 6 DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados foi realizada a partir das evidências coletadas nas observações e nas entrevistas e através das categorias de análise fundamentadas na Epistemologia Genética.

Como anteriormente abordado, as observações da pesquisa foram realizadas em períodos de aula da disciplina de educação física e as entrevistas agendadas individualmente conforme a disponibilidade dos participantes. Os instrumentos serviram para investigar as crenças, o papel do professor no desenvolvimento moral do aluno e os modelos pedagógicos, epistemológicos e as abordagens da educação física que embasam a prática pedagógica. As entrevistas foram semiestruturadas e utilizaram historietas baseadas no método clínico piagetiano, foram digitadas na íntegra pela pesquisadora, o mais próximo possível de sua realização, e enviadas aos participantes para anuência, censura ou alteração. Após a transcrição, conforme o modelo abaixo, elas foram editadas, criando-se um arquivo de cada participante com as ideias e argumentos pertinentes ao tema da pesquisa. Termos considerados importantes para a análise foram realçados, associando-se a cada categoria uma cor diferente.

Quadro 12 – Trecho da transcrição

Pesquisadora	Professor
Como a gente aprende o certo e o errado?	Eu acho que a gente aprende muito com a <b>vivência motora.</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Na sequência, as respostas das entrevistas e os relatos das observações foram reunidos por categoria de análise. Os ajustes, quando ocorreram, tiveram por fim a estrutura das frases sem prejuízo ao conteúdo da entrevista. A análise buscou verificar as ações e os argumentos explícitos e implícitos nos argumentos dos professores.

Como citado, os participantes foram designados no gênero masculino e os nomes foram substituídos por letras do alfabeto para preservar o anonimato.

As observações tiveram por fim compreender como é a prática do professor, porque mesmo pouco consciente, ela revela uma determinada concepção de seu papel, do papel do aluno, da sua metodologia, da função social da escola e dos conteúdos que julga importantes (DARIDO, 2003).



As entrevistas buscaram investigar as crenças que orientam o professor, seus valores a partir de uma perspectiva mais ou menos centrada e os modelos epistemológicos que fundamentam sua prática docente inferidos através das falas, dos relatos, das histórias e das sanções que considera adequadas.

A apresentação parte dos diferentes conjuntos de argumentos dos participantes. Cada categoria contém trechos das falas dos professores, em *itálico*, e as análises fundamentadas na teoria que orienta esta pesquisa.

## 6.1 AS CRENÇAS E TEORIAS DO PROFESSOR

A partir das falas dos professores, busca-se evidenciar as crenças dos participantes deste estudo referentes à moralidade, à escola, aos alunos e às teorias de aprendizagem. Para Piaget (1979), uma crença é uma noção subjetiva, isto é, um pré-conceito formulado a meio caminho do individual e do geral. Em outras palavras, a experiência imediata que caracteriza os primórdios do pensamento consiste em considerar o ponto de vista próprio como absoluto. Entretanto, a realidade não é indefinidamente dobrável à vontade do sujeito e a pressão da opinião de outrem desequilibra o pensamento egocêntrico. Desta forma, sem haver a necessidade de reflexão, os argumentos são repetidos sem fundamentação teórica que lhe dê sustentação. Piaget (2005) explica as funções mentais a partir de como elas se formam, o que significa estudá-las a partir de seu desenvolvimento na criança. Na obra *A Representação do Mundo na Criança* (PIAGET, 2005), o autor usa as palavras de Stern sobre a linguagem para ilustrar o que ocorre com o pensamento, o que também serve para mostrar o que acontece com as crenças que nos acompanham ao longo da vida: “[...] a criança, em sua linguagem, limita-se a copiar em tudo o adulto” (PIAGET, 2005, p. 29). No entanto, para Piaget (2005), sua cópia é seletiva, isto é, alguns aspectos são copiados imediatamente, outros são descartados ao longo dos anos e mesmo o que parece copiado é, na verdade, recriado e deformado. Cita o exemplo das palavras que são iguais para ambos, mas têm significados diferentes para crianças e adultos, bastando ver as boas lições não compreendidas. O autor segue: “[...] deparamos a todo o instante [...] com reais conflitos entre o pensamento da criança e o do ambiente adulto, conflitos que desembocam na deformação sistemática das propostas adultas no espírito da criança” (PIAGET, 2005, p. 29). Quando há a compreensão de tudo que é dito (a partir de 11-12 anos), torna-se difícil

mostrar se a crença “é simplesmente tomada pela criança aos adultos pela imitação passiva, ou se é em parte o produto da estrutura mental da criança” (PIAGET, 2005, p. 30), porque, então, sua estrutura mental torna-se a do adulto. Como diz o autor, o exame destas estruturas se faz necessário porque, além de colocarem um termo na infância, colocam novas perspectivas às idades futuras. São “um conjunto de sínteses ou estruturações, que embora novas, prolongam direta e necessariamente as precedentes” (PIAGET; INHELDER, 1974, p. 112). Cada estrutura “resulta da precedente, integrando-a na qualidade de subordinada, e prepara a seguinte, integrando-se a ela mais cedo ou mais tarde” (PIAGET; INHELDER, 1974, p. 132). Assim, vemos que a criança está no adulto e todas as estruturações trarão desdobramentos que se prolongarão por toda a vida, permeáveis à influência da maturação do sistema nervoso e do sistema endócrino, da experiência adquirida na ação efetuada sobre os objetos, das interações e transmissões sociais e, por fim, da equilibração, ou seja, da autorregulação dos fatores citados (PIAGET; INHELDER, 1974).

Entende-se que a falta de reflexão teórica faz com que as verbalizações dos professores tragam deformações sistemáticas que só serão superadas quando houver desequilíbrios que os levem a confrontar diferentes possibilidades, ou seja, juízos, crenças e preconceitos se repetem quando não há um questionamento que leve o indivíduo a confrontar o senso comum. Nesta pesquisa, a apresentação das verbalizações dos professores usará como referência as considerações de Becker (1993) acerca das crenças que explicam a origem do conhecimento. No livro, *A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola* (1993), o objetivo do autor citado foi “atingir uma visão crítica das concepções e das práticas docentes” (BECKER, 1993, p. 27), a partir das quais identificou diferentes afirmações sobre as fontes que explicam o conhecimento, ou seja, de que este: é adquirido pela prática ou pela experiência de vida; advém dos sentidos; é dependente da motivação; do treinamento; da transmissão; e, por fim, de que o conhecimento já existe, é só despertar.

Nos depoimentos dos participantes da pesquisa, não houve referências a abordagens teóricas da educação física. Apenas um professor utilizou espontaneamente argumentos teóricos para explicar o desenvolvimento: *Por que as crianças correm atrás da bola? Isto era uma grande dúvida. Por que ele não passa a bola se ele tem sete anos? Porque ele não consegue. Porque cognitivamente ele não está pronto para entender que existe o colega.*

Os professores desta pesquisa corroboram com o entendimento de que a disciplina é concebida como uma atividade<sup>5</sup> – um fazer – dentro da escola, fruto de um modelo recente de educação física, que não envolve a reflexão. Os autores citados no capítulo 3 (MIRANDA; LARA; RINALDI, 2009, RESENDE; GONÇALVES; MOURA, 2009, VENÂNCIO; DARIDO, 2012, FERREIRA; CASTELLANI FILHO, 2012) afirmam que a educação física, desde a década de 1980, traz a ideia da contextualização histórica, cultural e social da área, para ir além do “exercitar-se”. No entanto, ao encontro das palavras de Ilha e Krug (2013), de que os professores não sabem como desenvolver o ensino crítico-reflexivo, evidencia-se que o “como” e o “porquê” – utilizados como sinônimo de estabelecer objetivos e aprofundar as razões – tão importantes quanto o “saber fazer” não são entendidos como um processo para o aluno ir de um menor para um maior conhecimento. São próprias as palavras de González e Fensterseifer (2009) de que não se pode ensinar nada se nem o professor acredita na verdade do que está ensinando. A partir dos depoimentos, vê-se que os professores da área entendem que o conhecimento se adquire com o “fazer”, longe das possibilidades articuladas nas abordagens interacionista e críticas da educação física, que buscam reinventar o espaço da disciplina na escola com o caráter de um componente curricular que tem um conhecimento específico, que inclui o conhecimento conceitual (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009). Os argumentos mais encontrados entre os professores da pesquisa são aqueles que explicam o conhecimento a partir da prática, como vemos:

O Professor B diz: *A teoria é uma coisa e a prática é outra [...] Cada um tem a suas habilidades, as suas qualidades, basta apenas trabalhar de uma melhor maneira.* Como vemos, muitas dessas crenças podem ser encontradas em frases feitas ou em ditados populares.

Professor C: *Eu vou ensinando, praticando.*

Professor D: *Eu acho que é fazendo. É sempre fazendo.*

Observamos que a aprendizagem a partir da prática é um consenso na educação física, porque reflete uma concepção amplamente aceita por diversos segmentos da sociedade. Segue o Professor H: *A aprendizagem é com a prática.*

---

<sup>5</sup> É preponderante, na área da educação física, “a concepção de que a atividade refere-se à ação psicomotora que denota o movimento como deslocamento do corpo [...] com a finalidade de obter o melhor rendimento possível na execução de determinado movimento” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2005, p. 31).

*Quanto mais tu praticas, mais tu vais chegar a perfeição, desenvolvendo as habilidades que a gente trabalha todo o dia. Eu acho que fazendo...*

Professor I: *Vivenciando movimentos, jogos, experimentando é a primeira maneira de aprender. E a segunda maneira é quando alguém te mostra como fazer.*

Em seguida, encontramos os argumentos que relacionam o conhecimento como originário da experiência de vida.

Professor A: *Tu trazes de casa algumas coisas, aí tu vais ver um professor que é assim.... Tu achas aquilo bom para ti... Vai repetindo. Coisas boas ou não. Tu vais pegando experiências, vai criando a tua forma de ser através do que tu achas bom.*

Por fim, em menor número, encontramos os argumentos que dizem que o conhecimento provém dos sentidos.

Professor C: *Deixando as pessoas experimentarem vários estímulos.*

Professor D: *A partir do corpo que tu vais ter todas as sensações e todos os teus aprendizados.*

Identificamos nas respostas, como elencado por Becker (1993), o entendimento de que o aprender não está relacionado aos diferentes esquemas de assimilação do sujeito, mas ao gostar, não gostar, isto é, dependem do nível de motivação do aluno.

Professor E: *Eu acho que tu aprendes por várias etapas, inclusive até pelas inteligências múltiplas. Cada um aprende de uma maneira diferente [...]. Tu vais ensinar um jogo, um gosta, um não gosta.*

Finalmente, há professores que dizem que o conhecimento é uma questão de tempo, como verbalizou o Professor D, durante as observações.

Referente à moral, os professores da pesquisa explicam que os valores são apreendidos a partir da coação externa. Os depoimentos são coerentes com àqueles dados para explicar a origem exterior do conhecimento conceitual.

Professor A: *[...] o que passa aqui, eu acho que realmente é uma questão de tempo. É como mandar escovar os dentes em casa. Tem que mandar escovar todos os dias [...] para que um dia...*

Professor B: *As regras vêm com o dia a dia.*

Professor D: *Tu tens os modelos dos outros na tua frente. Os modelos vão se modificando e as pessoas vão se adaptando aos modelos que vão ocorrendo.*

O Professor F diz que se aprende *através de exemplos....exemplos positivos.*

Reforçamos que é a falta de fundamentação teórica que caracteriza uma crença, não a falta de veracidade, assim, podemos encontrar bons argumentos para certas opiniões.

Professor G: *A escola é o primeiro convívio grande que a gente tem. Essas regrinhas vão sendo colocadas aos poucos.*

Professor J: *É claro que a gente só vai aprender errando. Eu acredito que a gente aprende muito com o erro.*

A partir das verbalizações dos participantes da pesquisa, compreende-se que os professores designem momentos para expor as regras, sem a construção efetiva do aluno, porque se infere que entendem que o processo de construção da moralidade está preso a um conjunto de regras diretamente relacionadas à disciplina.

Professor B: *Eu explico para a turma toda antes de iniciar as aulas, no caso, no começo do ano. A gente passa algumas regras e então eu faço uma explicação geral.*

Professor J: *Cada professor conselheiro constrói com a turma as convivências.*

Professor D: [no início do ano] *Construímos juntos, discutimos. Eu tenho um período ou dois que a gente faz isto.*

Referente às teorias de aprendizagem, vemos ideias equivocadas sobre o construtivismo. Professor E: *O construtivismo, para mim foi a pior coisa que aconteceu. Deixá-los (os alunos) aprender com as coisas que querem, sozinhos. Não existe!*

No contexto exposto pelos professores desta pesquisa, de que a aprendizagem advém da prática: *Eu acho que é fazendo. É sempre fazendo* (Professor D); de que os valores são construídos a partir de modelos externos, seja do hábito ou do exemplo – *É como mandar escovar os dentes em casa* (Professor A); infere-se que aos alunos resta cumprir as regras, e ao professor fazer com que eles as cumpram, como vemos na fala do Professor D: *E se tiver que parar a aula 100 vezes, eu vou parar a aula 100 vezes e retomar 100 vezes, porque de repente na terceira aula, eu pare só dez vezes.*

Verifica-se, desta forma, as crenças que orientam o trabalho docente dos participantes da pesquisa. Crenças que contrariam a proposta interacionista de criar pessoas que construam coisas novas. A repetição, segundo o construtivismo, não favorece a construção de alunos críticos, conscientes das possibilidades de suas escolhas. Como anteriormente dito: “[...] compreender é inventar e reinventar” (PIAGET, 2014, p. 27), não simplesmente copiar.

Neste cenário, a formação docente recomendada por vários autores (MACEDO, 1994; BECKER, 1993; RANGEL, 2002; ANDRADE, 2013) pode trazer conhecimento sobre os mecanismos de funcionamento intelectual para que os professores não repitam irrefletidamente crenças do senso comum, “contentando-se apenas em resolver os problemas por meio de opiniões, cujo *bom senso* encerra realmente mais afetividade do que razões efetivas” (PIAGET, 1970, p. 7).

## 6.2 O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO MORAL DO ALUNO

Esta categoria visa retratar como o professor trabalha a dimensão moral na sala de aula, tendo em mente que o seu papel pode ou não favorecer o desenvolvimento da moralidade. Os dados são inferidos por meio: das sanções que o professor considera adequadas nas histórias que lhe apresentamos nas entrevistas; e das relações que o professor descreve ter estabelecido com os alunos. Para as histórias, seguimos a proposta de Tardelli e Tavares (2013), que procuram entender a perspectiva mais ou menos centrada do professor frente a valores universais; e, para as relações, partimos dos comportamentos sugeridos por Silva (2009 apud CUNALI; FUDOLI; GARRAFA, 2006, p. 140). Os autores identificam intervenções construtivas, direcionadas para sugerir a solução dos problemas, autoritárias, de encaminhamento a outras autoridades ou de não envolvimento nas situações que exigem um posicionamento, como apresentado na metodologia. A apresentação será feita a partir das respostas mais descentradas às mais egocêntricas dadas às histórias.

Na entrevista, vemos que o Professor B escolheu como mais justa a alternativa que propõe contratos estabelecidos democraticamente através de procedimentos justos e em princípios considerados “universalizáveis”, que levam em consideração a perspectiva do outro. Esta opção afirma que, quando os alunos pedirem uma atividade, o professor não a realizará. Como eles não atendem aos pedidos do professor, ele também não atenderá ao dos alunos.

No campo da moral, o primeiro tipo de relacionamento da criança ocorre a partir da obediência a quem a criança tem amor e medo. É o respeito unilateral, que é um instrumento de submissão às regras preestabelecidas e permanece exterior ao sujeito. Com o progresso da cooperação entre as crianças e os progressos intelectuais paralelos, temos o respeito mútuo regido por uma autonomia necessária a seu próprio

funcionamento. As regras, neste caso, advêm de um acordo comum, portanto, internas ao sujeito.

A educação baseada na obediência e no respeito unilateral impõe imperativos preestabelecidos que não permitem a descoberta ou reinvenção do aluno no campo intelectual e moral. Piaget (1994) evoca o respeito mútuo e a contínua interação do sujeito com o meio, organizando e estruturando as informações, para a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia moral e intelectual.

Ao invés de impor regras prontas, a possibilidade de construí-las faz com que elas sejam compreendidas, tornando-se necessário respeitar e ser respeitado, princípio fundamental para coordenar pontos de vista. Neste sentido, em sua tese, Camargo (2012), apoiada na teoria piagetiana, faz referência à reciprocidade como condição para a ação conjunta.

Esta dissertação analisou a noção de justiça dos professores a partir das respostas mais ou menos centradas para às histórias. A alternativa de resposta do Professor B pode ser interpretada a partir das ideias de Piaget (1994) que verificou que há duas noções de justiça: a retributiva, ligada ao respeito unilateral, que se define pela correlação entre o ato e a igualdade; e a distributiva, que tem a noção de equidade como princípio, correspondente ao respeito mútuo. A ideia da retribuição “se refere a noção de que não é necessário compensar a falta por um sofrimento proporcional, mas fazer compreender ao culpado, por medidas apropriadas [...] que ele rompeu o elo de solidariedade” (PIAGET, 1994, p. 179).

Quando questionado a respeito de como age nas situações de conflito, vemos que este professor revalida valores e princípios, mas não favorece a troca de perspectivas e a criação de soluções entre os alunos que, neste caso, ouvem o professor sem participar: *Aí eu parei a aula, conversei com todos eles, expliquei a situação, mostrei a situação, que ninguém é melhor que ninguém, que ninguém merece ser julgado. Por que eles julgaram? Por que eles acham que eles são melhores?*

Poderíamos inferir que, apesar da postura descentrada com que este professor responde à história, ele utiliza o que Piaget (1994) chama de verbalismo moral, indo ao encontro das conclusões do estudo de Muller e Alencar (2012), citado no capítulo 3, que enfatizaram que, embora a intenção de tornar as pessoas melhores possa incentivar o desenvolvimento moral, a maneira como isso é feito é o que irá promover a heteronomia (ações impositivas) ou a autonomia (ações cooperativas).

Nas histórias, quatro entre dez professores (A, F, G, H) escolheram como mais justas as alternativas que tinham argumentos centrados nas relações grupais, familiares e em normas sociais mais convencionais (TARDELLI; TAVARES, 2013). A opção de resposta que expressa esta ideia na história 1 afirma que o professor entende que os alunos não têm limites e precisam saber respeitar as regras e aprender a conviver em grupo antes de jogar; na história 2, a opção similar à anterior afirma que é preciso explicar a regra para cobrá-la; e, na história 3, propõe retirar as alunas e pedir que conversem até que encontrem uma solução. “Estas opções comprovam uma compreensão moral singularmente mais sutil” (PIAGET, 1994, p. 203), entretanto, não “tratam os atos e sanções como simples dados a equacionar” (PIAGET, 1994, p. 203), considerando a perspectiva do aluno.

As opções de outros três participantes (E, I, J) da pesquisa quanto à alternativa mais justa, referente às histórias, podem ser caracterizadas como centradas numa perspectiva individualista ou egocentrada. São elas: jogando os alunos aprenderão a se comportar; utiliza-se a regra oficial para eliminar conflitos; ou agenda-se as alunas para poder continuar a aula. Estas opções de resposta revelam uma dimensão mais imediata da tarefa docente, sem a visão dos valores que estão subentendidos nestas ações.

Um participante, o Professor D, quanto à história, opta pela alternativa que se fundamenta numa perspectiva individualista ou egocentrada em que nega a atividade como uma possibilidade de aprendizagem. Nesta situação, o professor entende o jogo como um fim, não como um meio. A partir de seu ponto de vista, vê a dificuldade que terá para conduzi-lo. Faz o seguinte relato: *Só que eu não posso deixar jogar... se eles não estão conseguindo se organizar como um grupo antes do jogo, no jogo que o sangue tá quente, que tu quer ganhar. Como tu vais apitar?*

Por fim, o Professor C não tem opção para a história, mas revela uma postura de não intervenção. Este professor diz para os alunos, em caso de conflito: *Sentar e só voltar quando se acertarem. E não passa muito tempo. – Eu errei, mas tu também errou. Eles conversam. – Oh, professor, a gente já se acertou. Eu não me envolvo. A respeito do cumprimento das regras fala: algumas regras são impostas assim como as regras do esporte. A gente tem que vivenciar aquela regra porque aquela regra é imposta por alguém. Não fui eu que escolhi, eu tenho que seguir.*

Nas observações, a falta de questionamentos dos professores e dos alunos nos leva a refletir sobre as palavras de Piaget (1994), de que a coação moral é muito



próxima da coação intelectual, portanto, para muitos professores, a disciplina se torna sinônimo de obediência e não precisa ser interpretada ou julgada pelo indivíduo. Nestas aulas, o professor determinava a tarefa e os alunos obedeciam sem participarem da construção da proposta. Em duas ocasiões, quando um aluno rompeu a ordem estabelecida, brincando com os colegas, os professores C e F chamaram a atenção para que não incomodassem. Quando questionado, o Professor C respondeu com a afirmação: *Porque eu estou mandando*.

Para que obedeçam, o Professor D avisa aos alunos que deverão se comportar ou voltarão a perder a atividade que gostam.

O Professor I, numa das observações realizadas, quando estávamos no intervalo do recreio, foi chamado porque alguns alunos haviam ficado presos no ginásio. Relatou que havia prendido os alunos porque este comportamento estava sendo habitual. *Fiz para aprenderem a não se enrolar*. Neste caso, não revalidou valores e entendeu que a punição deve ser desagradável.

Piaget (1998) – no livro *Para onde vai a Educação?* – faz-nos ver que a ideia de que a lógica é inata no indivíduo orientou o pensamento de Descartes, o sistema pedagógico de Rousseau, inspiram a escola tradicional e permanecem no senso comum. Neste sentido, “o papel da educação se reduz então a uma simples instrução; trata-se exclusivamente de enriquecer ou alimentar faculdades já elaboradas, e não de formá-las” (PIAGET, 1998, p. 31).

Entretanto, para o autor, a educação deve formar o raciocínio, ou seja, o meio escolar deve possibilitar a elaboração dos “instrumentos indispensáveis de adaptação que são as operações da lógica” (PIAGET, 1998, p. 32). É preciso ressaltar as palavras de Piaget (1998, p. 33):

[...] o direito à educação intelectual e moral implica algo mais que um direito a adquirir conhecimentos, ou escutar, e algo mais que uma obrigação a cumprir: trata-se de um direito a forjar determinados instrumentos espirituais, mais preciosos que quaisquer outros, e cuja construção requer uma ambivalência social específica, constituída não apenas de submissão.

Neste trabalho, enfatizamos, como Grigolon et al. (2013), que a perspectiva construtivista entende o conflito como uma oportunidade de aprendizagem, como ocorre com o Professor H: *Conflito vai sempre existir. É difícil, como é que se diz... banir o conflito. De repente até faz parte da aprendizagem, o conflito, para tu cresceres, para fazer com que os outros cresçam. Mostrar, o conflito existiu porque tu*

*pensa de um jeito, eu penso de doutro. O teu colega pensa de um jeito, tu pensas de outro. Ou os pais pensam de um jeito e tu pensas de outro.*

Este professor revalida valores e questiona os alunos, realiza a escuta ativa, auxilia a expressão de sentimentos, a coordenação de perspectivas e incentiva a criação de soluções, como vemos: *O que aconteceu hoje? A gente tentou realizar uma atividade, mas vocês não conseguiram. O que vamos fazer para vocês terem aquilo que vocês gostam de fazer?*

No entanto, vemos que apenas dois professores apresentam este argumento. Observa-se que os participantes desta pesquisa reconhecem que a aprendizagem deve ser significativa, como afirma o Professor G: *Se o aluno não entende porque não pode fazer aquilo, na próxima vez vai querer fazer igual.* Todavia, infere-se que os professores precisam compreender que as sugestões dos alunos – troca de pontos de vista – fazem parte da construção da autonomia.

É importante ressaltar, como Marti (1984), que é difícil transpor a teoria piagetiana para a prática pedagógica. Em outras palavras, passar de um sujeito epistêmico, estudado por Piaget, para um sujeito psicológico. Percebe-se que os professores agem a partir de seus posicionamentos pessoais, intervindo nas situações, como não poderia deixar de ser, a partir de sua postura mais ou menos centrada em relação à aprendizagem, aos alunos e à escola. O desenvolvimento moral é um tema transversal que deve ser abordado por todas as disciplinas, mas para que um professor possa agir em prol da construção da autonomia, é necessário que conheça os mecanismos que a regem.

Neste caminho, vale lembrar que o desenvolvimento moral necessita de um ambiente sociomoral cooperativo, que se traduz na relação que o professor estabelece com o aluno (GALLEGO; BECKER, 2008), na escuta ativa, na maneira como constrói as regras e permite que os alunos realizem trocas entre si (CAMPOS, 2012; LUCATTO, 2012). Enfatiza-se a importância da formação docente para que o professor compreenda a dimensão de sua prática. Sem reflexão teórica, os professores se utilizam de práticas pedagógicas coercitivas, que reconhecem não serem as mais justas, com a justificativa da eficácia deste método para a manutenção do controle da turma (MÜLLER; ALENCAR, 2012), mas que, todavia, não favorece a descentração, passo importante para a construção da autonomia moral.

### 6.3 A EPISTEMOLOGIA DO PROFESSOR

Para esta categoria, tomou-se como referência as relações estabelecidas por Becker (1993) entre os modelos pedagógicos e epistemológicos apresentada no capítulo 3, a constar: pedagogia diretiva, não diretiva e pedagogia relacional, relacionados aos modelos epistemológicos empirista, apriorista e construtivista e as abordagens da educação física elencadas no capítulo 2: a aptidão física, a desenvolvimentista, a interacionista, a crítico-superadora e a crítico-emancipatória.

Nas entrevistas, ficaram evidentes os modelos epistemológicos apresentados pelos participantes. Quando questionados sobre como ocorre o desenvolvimento, os argumentos de sete entre dez professores podem ser interpretados como empiristas, porque pensam que as vivências proporcionadas pelo meio formarão o indivíduo. Dentre os três professores restantes, dois utilizam argumentos empiristas e aprioristas e um participante usa apenas argumentos aprioristas.

Para Piaget (1987, p. 339), como dito no capítulo 3, o empirismo “tende a considerar a experiência como algo que se impõe por si mesmo”, sem que o sujeito participe desta construção.

A este modelo epistemológico, Becker (1993, p. 36) formula o modelo pedagógico diretivo no qual “a teoria vem de fora trazida pelo professor; não se questiona sobre a sua origem. A prática é um recurso sensorial que permite a retenção da teoria pelo sujeito da aprendizagem”. Os dados confirmam a afirmação do autor acima citado de que esta é a forma que mais caracteriza a epistemologia docente, como identificamos no depoimento do Professor A: *Aprende-se vivenciando. Quanto mais tu vivencias, mais fácil fica tu entenderes o porquê, o como, o quando.*

Reafirmando o argumento empirista, o professor B afirma: *Aprende-se na prática. [...] Ninguém nasceu sabendo jogar bola, correr, pular. Todos aprenderam. Todos aprenderam fazendo.*

O Professor C utiliza a expressão *sentindo na pele* para dizer que as experiências devem ser significativas para que haja aprendizagem: *Na vida, eu acho. Sentindo na pele, vivenciando que tu aprendes. Muita coisa do que eu aprendi, que não pratiquei, não utilizei, para mim, serviu para nada.* Ao invés de explicar o conhecimento a partir da interação, este professor associa-o as sensações. Neste caminho, Marti (1984) salienta o papel eminentemente passivo do sujeito na visão empirista do conhecimento, que capta as informações exteriores como um dado que

se impõe de fora; diferente da teoria piagetiana, na qual a medida da atividade intelectual do sujeito faz com que a experiência torne a realidade cada vez mais independente do eu. A experiência é ação e construção progressivas necessárias em todos os níveis ao desenvolvimento da inteligência, e se torna “mais ativa e mais compreensiva quanto mais à inteligência amadurece” (PIAGET, 1987, p. 344).

O Professor E inicia o depoimento falando que: *Existe uma troca*. Entretanto, segue a explicação apoiado numa perspectiva empirista: *Alguém tem que aprender* (referindo-se aos alunos) e *alguém tem que ensinar* (professor). A troca, neste caso, não é compreendida a partir da perspectiva piagetiana. Segundo Becker (1993, p. 11), o modelo pedagógico construtivista nega “o saber absoluto atribuído ao professor [...] e a ignorância absoluta atribuída ao aluno”.

Neste sentido, dois sujeitos chegam a explicitar que a aprendizagem é uma rotina.

Professor H: *A aprendizagem é com a prática. Quanto mais tu praticas, mais tu vais chegar a perfeição, desenvolvendo as habilidades que a gente trabalha todo o dia. Eu acho que fazendo, né? A perfeição é uma prática. Tem gente que tem mais facilidade para aprender na prática. Outros que não.* Em outra situação, coerente com o argumento empirista, o mesmo professor diz: [...] *Tá agora sentem lá que eu vou explicar. Eles sentam na roda, esperam, tu mostras, dizes o que tem que fazer. Eles têm que repetir, repetir, repetir mais ainda.*

A este respeito, Piaget (1984) diz que a ilusão de que uma estrutura endógena explica o conhecimento deve-se ao fato de que a experiência submete as respostas do sujeito ao seu julgo, dando a entender uma submissão, muitas vezes, imediata e total.

Ao encontro das explicações anteriores, o Professor D ainda diz: *Não adianta, educação não é fácil, porque tu vais falar hoje, daqui a 30 segundos tu falas de novo. E daqui a mais 15 segundos tu falas a mesma coisa. Não tem o que fugir disto e se tu escolheste isto* (referindo-se ao magistério), *se tu deixar de fazer isto, para mim tu não fazes educação.*

Desta forma:

O empirismo encara a experiência como existente em si mesma, quer ela deva seu valor a um sistema de “coisas” exteriores, totalmente feitas, e de relações dadas entre essas coisas, quer consista num sistema de hábitos e de associações autossuficientes (PIAGET, 1984, p. 339).

Quando não utilizam argumentos empiristas, os professores os mesclam com argumentos aprioristas, quando mencionam o quociente de inteligência, o amadurecimento e as coisas que já vêm predeterminadas para explicar como o aluno aprende.

O Professor I inicia a verbalização com argumentos empiristas: *Claro a gente dá uma dica [...] tu dá orientação. Vivenciando ele vai aprender que aquela é a maneira por exemplo, que foi orientada é a maneira boa de se aprender. [...] Porque eu ensino o caminho para eles resolverem.* Todavia, na sequência do depoimento, utiliza argumentos aprioristas: *Ainda mais na idade deles, na idade deles é amadurecimento, mais que qualquer outra coisa.*

O Professor J acredita *que têm coisas que já vêm determinadas.* Noutra situação diz: *A gente aprende primeiro vivenciando a situação e com o erro também.*

Piaget (1984, p. 356) coloca-se contra a ideia de que “a experiência atual limita-se a desencadear ou a necessitar a estruturação”, afirmando que as condutas do sujeito mostram uma continuidade entre as diferentes fases, atestando o papel da experiência e da história.

Por fim, o Professor F é enfático no argumento apriorista. *Eu acho que é uma questão nata, uma questão de QI [Quociente de Inteligência] também. Têm uns que têm mais facilidade para aprender.*

O aprioismo, para Piaget (1984, p. 352), considera que cada conquista da inteligência é tributária de “uma estrutura renovada e endógena do campo da percepção ou do sistema de conceitos e relações”. A postura apriorista difere da empirista na medida em que relativiza a experiência. “Toda a atividade de conhecimento é exclusivamente do sujeito; o meio não participa dela” (BECKER, 1993, p. 15).

Com o propósito de entender a postura adotada pelos professores durante as atividades, além das verbalizações, procuramos identificar o modelo pedagógico e a abordagem da educação física que a caracteriza.

Das 28 aulas observadas, encontramos uma pedagogia diretiva em 21 oportunidades. Os exercícios, quando presentes, eram direcionados e trabalhados através de repetições, sem muitas explicações (Professores A, B, C, E, F, G, J). As sete aulas restantes podem ser caracterizadas por uma pedagogia não diretiva, o *laissez-faire*, seguindo o modelo epistemológico apriorista (Professores D, H, I).

Como visto nas entrevistas, sete participantes utilizaram argumentos empiristas para explicar a origem do conhecimento. Para Becker (1993), uma pedagogia centrada no professor tende a valorizar relações hierárquicas, formando tanto ditadores quanto pessoas subservientes. Destes, cinco professores apresentaram uma pedagogia diretiva (Professores A, B, C, E, G) durante as observações. Nas 14 aulas deste grupo de sujeitos, dez trabalharam com o conteúdo esporte (Professores A, B, C, E, F, G, J). Neste grupo, encontramos três aulas de jogos cooperativos e uma aula de ginástica (Professores B, G, H, E).

Dois professores entre os sete citados tiveram uma postura diretiva (Professor F), mas um teve argumentos aprioristas na entrevista, como já citado - *Eu acho que é uma questão nata, uma questão de QI* – para explicar o desenvolvimento, enquanto o outro os mesclou (Professor J) – *Têm coisas que já vêm determinadas*. Noutra situação, o mesmo professor diz: *A gente aprende primeiro vivenciando a situação e com o erro também*.

Dois professores seguiram o modelo pedagógico não diretivo (Professores I, D), mas utilizam tanto argumentos empiristas – *Eu parto do seguinte pressuposto que aquilo que era importante passar para eles de fundamento isto e aquilo, já foi passado. Agora é ir lapidando aos pouquinhos e deixar a aula mais prazerosa para eles, que é o jogo, ou o que eu não abro mão é de tu fazer* – quanto aprioristas – *Na idade deles é amadurecimento, mais que qualquer outra coisa, ou não é mérito meu, eles amadurecem*.

Por fim, um professor da pesquisa diz que se aprende vivenciando (empirismo), mas deixa os alunos “livres” (Professor H) na aula de educação física (apriorismo).

Ao modelo epistemológico empirista e pedagógico diretivo, podemos vincular a abordagem desenvolvimentista e da aptidão física. A abordagem da aptidão física está estreitamente relacionada com o esporte de competição e, embora o rendimento não seja mais prioridade nas aulas da disciplina, o esporte ainda é sistematicamente incorporado às aulas, como visto na prática e nas pesquisas apresentadas no estado da arte (SILVA, 2009). Nesta pesquisa, sete dos dez professores adotaram uma pedagogia diretiva (Professores A, B, C, E, F, G, J) e situaram-se entre a abordagem da aptidão física e a desenvolvimentista, que entende que o desenvolvimento motor propiciará uma vida saudável e ativa, como ilustra esta passagem sobre os objetivos da aula de educação física: *Primeiro que eles socializem [...] segundo é a questão*

*física, que eles tenham alguma atividade [...] terceiro é a questão de ter uma gama de experiências e levarem uma atividade para a vida (Professor F).*

Os modelos apriorista e não diretivo não encontram sustentação teórica dentro das abordagens da educação física, no entanto, esta é a prática de três sujeitos da pesquisa (Professores D, H, I).

Por fim, dentro dos modelos epistemológicos e pedagógicos interacionistas, podemos situar as abordagens interacionista e críticas da disciplina, onde não encontramos nenhum sujeito.

Na abordagem da aptidão física, o conteúdo esporte era hegemônico nas aulas de educação física. Na visão adotada pelos PCNs, o conteúdo inclui os esportes, os jogos, as lutas, as ginásticas, as atividades rítmicas e expressivas e o conhecimento do corpo. González e Fensterseifer (2010, p. 17) alertam que:

[...] os saberes produzidos pela experiência das manifestações corporais não podem ser substituídos pela reflexão conceitual sobre elas, da mesma forma que os conhecimentos originados da vivência da prática não substituem as ferramentas cognitivas fornecidas pelos conceitos.

Independente do conteúdo, as abordagens que propõem uma pedagogia que continuamente questione, propicie a reflexão individual e o diálogo coletivo criam ambientes favoráveis a trocas interpessoais, condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento moral.

Nas observações, 16 aulas trabalharam com esporte. Em seguida, referente ao conteúdo abordado, houve sete aulas livres, assim chamadas porque os alunos podiam escolher a atividade. Nestas aulas, a opção foi pelo esporte. Em quatro aulas, os professores deram prioridade a jogos cooperativos mistos, com meninos e meninas. Observou-se apenas uma aula direcionada para a ginástica, conforme a tabela abaixo:

Tabela 10 – Número de aulas observadas de cada conteúdo

<b>Conteúdo trabalhado</b>	<b>Esporte</b>	<b>Livre (esporte)</b>	<b>Jogos cooperativos</b>	<b>Ginástica</b>
28 aulas observadas	16	07	04	01

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados levantados neste trabalho nos levam a propor uma reflexão sobre a epistemologia do professor. Se, como vimos, a epistemologia empirista é

predominante entre os professores, é coerente que eles entendam que o conhecimento acontece a partir da prática, como diz o professor H: *Eles têm que repetir, repetir, repetir mais ainda.*

Apoiados neste modelo epistemológico, a repetição do gesto correto oriundo da abordagem da aptidão física encontra um terreno propício para que os professores adotem a pedagogia diretiva, não se atendo à reflexão do agir na educação física. Os participantes da pesquisa compreendem que a aprendizagem deve ser significativa e que o aluno precisa entender porque determinadas regras e situações são impostas. Facilmente, encontram-se depoimentos que dizem: *Não se pode despejar um monte de regras sem dizer o porquê. Tem que ser conversado, dialogado.* Ou, como no caso de um aluno que não cumpre as combinações, o professor afirma que: *Sempre explica porque está acontecendo aquilo, esclarece o fato.*

Entretanto, no caso da aprendizagem motora, esta prática reflexiva é pouco encontrada. Não identificamos momentos em que os professores desta pesquisa questionem os alunos sobre como alcançar determinado objetivo, isto é, proponham reflexões sobre situações que favoreceriam a Tomada de Consciência.

Piaget (1978, p. 173) diz que a Tomada de Consciência parte dos resultados exteriores da ação para a análise dos meios empregados e, por fim, na direção das coordenações gerais, isto é, dos mecanismos inconscientes da ação. Em outra obra (PIAGET, 1985), salienta que qualquer generalização exige o emprego de um procedimento que é provocado do exterior, cuja solução compreende uma adaptação a esta nova situação, seja ela motora, cognitiva ou afetiva.

Como visto por Becker (1993), quando questionados sobre o seu conceito de conhecimento, os professores respondem segundo o modelo empirista; perante questões de fundamentação, respondem com modelos empiristas, até inatistas. No entanto, ao ser questionado sobre a prática docente, utilizam ensaios construtivistas.

De maneira similar, na educação física, observamos práticas diretivas, coerentes com os argumentos empiristas utilizados na argumentação e ensaios construtivistas no que se refere às narrações utilizadas para mediar as relações estabelecidas entre professores e alunos.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar este trabalho, é vital lembrar que a pesquisa é um recorte “traçado progressivamente pelo olhar teórico do pesquisador” (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 39) que coloca a prova sua inteligência, valores, crenças e preconceitos. Neste sentido, os recortes deste trabalho foram realizados sob a perspectiva piagetiana, na qual o desenvolvimento moral é uma construção paralela ao desenvolvimento cognitivo. A possibilidade de intervenção do professor nesta construção é o foco deste estudo que se originou das situações de prática coletiva que ocorrem no âmbito da aula de educação física.

Segundo Piaget (1975, p. 70):

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

O autor segue afirmando que os alunos necessitam descobrir o conhecimento por si mesmos, tanto por sua atividade espontânea, quanto pelos meios que lhe proporcionamos. Nem mesmo pode-se dizer que os alunos não se desenvolvem moralmente se o professor não usa os meios adequados para este fim, mas interessa, no momento, a importância que deve ser atribuída à intervenção docente que poderia ou não favorecer esse desenvolvimento. Com este objetivo, buscou-se verificar de que maneira os professores compreendem que as atividades e situações que surgem no cotidiano da aula desta disciplina servem para trabalhar a dimensão moral dos alunos.

Inicialmente, verificou-se como o desenvolvimento moral é abordado nas revistas mais significativas da área segundo o critério da CAPES, a legislação e os referenciais que guiam a educação física. Constatou-se que não existem artigos que abordem o desenvolvimento moral sob a perspectiva desta pesquisa, assim, o material encontrado foi dividido em classes para a análise: a classe concepção pedagógica foi criada para observar a possibilidade de o desenvolvimento moral poder vir a ser uma construção intencional na perspectiva das abordagens da disciplina; e a classe prática docente teve por objetivo examinar como a dimensão moral é trabalhada no âmbito escolar.

Vale lembrar que a discussão entre os alunos proporcionada por uma visão crítica do ensino impõe regras de coerência e objetividade que são fonte de possibilidades para a construção da autonomia moral.

Entende-se que as abordagens Críticas e Interacionistas da educação física buscam encontrar caminhos para além da formação esportiva mecanicista, sem vínculo com a realidade e a reflexão. O princípio destas abordagens – pensar sobre “saber porque se faz” e “como fazer” – pode contribuir para a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento moral. Entre os participantes da pesquisa, não encontramos nenhum professor que demonstrasse posturas interacionistas, assim como não houve referências espontâneas a abordagens teóricas da disciplina.

Nas outras abordagens levantadas por este trabalho – desenvolvimentista e da aptidão física – o modelo de aula é estabelecido pelo professor com base na repetição de exercícios e movimentos. A rigidez da proposta, a disciplina nas aulas e, principalmente, a ausência de momentos de reflexão pedagógica sobre os conteúdos, levam o aluno à moral da obediência. Com aulas dentro destas características, encontramos sete professores. Conforme Piaget (1994), o respeito unilateral não favorece a descentração, condição necessária para que o educando entenda perspectivas diferentes, estabeleça seus valores pessoais e situe-se no mundo de forma autônoma. Os outros três participantes da pesquisa podem ter as aulas caracterizadas por uma pedagogia não diretiva (*laissez-faire*), cujo modelo não encontra sustentação teórica dentro das abordagens da educação física.

Aprofundando-se no tema abordado, elencou-se artigos, teses e dissertações que tivessem a moral como temática e envolvessem o universo da escola. Tanto sob o ponto de vista da promoção de um ambiente favorável ao desenvolvimento da moralidade, como citado por Fabrício Oliveira (2012), Laura Lucatto (2012), Campos (2012), Grigolon et al. (2013); quanto a partir da visão de como os professores se relacionam em sala de aula na perspectiva desta pesquisa (MÜLLER; ALENCAR, 2012; SOUZA, 2012; GALLEGRO; BECKER, 2008); e, finalmente, articulando a evolução do desenvolvimento cognitivo do aluno (CAMARGO, 2012) ao seu desenvolvimento moral, os estudos pesquisados corroboram a importância da intervenção do professor, das trocas sociais e da participação do educando na criação de soluções para que os mesmos tenham possibilidade de se desenvolverem para a autonomia moral e intelectual.

Os textos referentes à legislação e aos referenciais teóricos da educação física trazem indicações sobre valores, ética, atitudes, normas, exercício crítico da cidadania, respeito, cooperação e solidariedade.

O desenvolvimento de atitudes pressupõe conhecer diferentes valores, poder apreciá-los, experimentá-los, analisá-los criticamente e eleger livremente um sistema de valores para si. Concretizar essa intenção exigirá que os valores eleitos e a intenção de ensiná-los sejam explicitados para todos, principalmente para os alunos, e que o trabalho pedagógico inclua a possibilidade de discussão e questionamento e a não ocultação de contradições, conflitos e confrontos. Pressupõe compreender que conflitos são inerentes aos processos democráticos, são o que os fazem avançar e, portanto, não são algo negativo a ser evitado. O fato de os alunos serem crianças e adolescentes não significa que sejam passivos e recebam sem resistência ou contestação tudo o que implícita ou explicitamente se lhes quer transmitir (BRASIL, 1998a, p. 36).

Mesmo com as possibilidades abertas na legislação, nos referenciais e nas concepções que guiam a educação física, como vimos no texto acima, durante as 28 observações, encontramos uma pedagogia diretiva em 21 oportunidades e, nessas, o conteúdo esporte foi trabalhado em 23 aulas. Nas demais, encontramos quatro aulas de jogos cooperativos e uma aula de ginástica. Nesse contexto, a hegemonia do modelo de repetição do gesto correto oriundo da abordagem da aptidão física contraria o que é preciso para que o professor estabeleça a escuta ativa, a expressão de sentimentos, a coordenação de perspectivas e o incentivo à criação de soluções.

A partir destas considerações, retomaremos as proposições que direcionaram esta dissertação. Quanto à premissa de que o desenvolvimento moral é uma construção do sujeito em constante interação com o meio, vemos que as aulas de educação física são repletas de momentos de interação social, onde os valores, as crenças e as atitudes estão em constante questionamento. Sendo a escola o caminho entre a família e a sociedade adulta, tornam-se cada vez mais necessários estes momentos de interação, porque as trocas sociais que antes aconteciam no seio familiar reduzem-se na medida em que as famílias têm menos filhos e, conseqüentemente, as crianças têm menos oportunidade de conviver entre pares.

Diante desse cenário, a educação física aparece como uma disciplina importante para a construção de valores, porque promove a convivência e **propicia** uma vida coletiva e normas comuns.

Nenhum professor argumentou citando teorias epistemológicas ou relacionando abordagens e conteúdos, mas sete entre dez professores podem ser

interpretados como empiristas, porque pensam que as vivências proporcionadas pelo meio formarão o indivíduo, o que corrobora com a ideia de que a disciplina é uma atividade, isto é, se reduz à prática corporal dentro da escola. Dois professores utilizam argumentos empiristas e aprioristas. Um participante usa apenas argumentos aprioristas.

Em outras palavras, quando o professor entende que o conhecimento ocorre a partir do meio externo, dos modelos e da experiência, ou de que as estruturas estão pré-formadas, é difícil compreender a importância da inter-relação necessária para a adoção de uma postura construtivista e superar a visão histórica de controle do corpo, que afirma que “a cultura escolar tende a garantir o controle corporal dos alunos para melhor sujeitar essa dimensão em benefício da valorização das funções verbo-intelectuais” (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 64). Esta é a postura encontrada nas observações, onde a falta de questionamentos dos professores e dos alunos nos leva a refletir sobre a pedagogia diretiva dos docentes. Para Piaget (1994), a coação moral é muito próxima da coação intelectual, portanto, para muitos professores, a obediência não precisa ser interpretada pelo indivíduo, basta praticar as atividades propostas para que o conhecimento se torne efetivo.

Quanto à premissa de que a aula de educação física é voltada para a prática coletiva, sendo, por esta razão, plena de situações em que o caráter moral se manifesta por meio de atitudes, permitindo a tomada de consciência e a reflexão sobre valores, vemos que os professores observados baseiam suas práticas em convicções pessoais. Muitas vezes, apesar de afirmarem que o aluno deve entender porque determinadas situações e regras são impostas, o pretendido diálogo é uma fala unilateral, porque orientam a forma correta de proceder, sem que o aluno participe da criação das soluções, utilizando o verbalismo moral. Neste sentido, apenas um dos professores revalida valores e princípios, apoiando-se em princípios democráticos considerados universalizáveis. Quatro professores escolheram argumentos centrados nas relações grupais, familiares e em normas sociais mais convencionais. Outros três professores podem ser caracterizados como centrados numa perspectiva individualista ou egocentrada sem considerar os valores que estão subentendidos nas ações. Um professor nega a atividade como uma possibilidade de aprendizagem, retirando-a quando os alunos não cumprem as combinações estabelecidas.

Como citado (BECKER, 1993), quando questionados sobre a sua prática docente, os professores utilizam ensaios construtivistas. Apoiados em Kolberg,

observamos que os relatos dos professores, mesmo que reflitam ensaios construtivistas, podem ser considerados mais ou menos centrados em relação à dimensão moral que demonstram. Apenas um professor verbaliza que revalida valores, questiona os alunos, realiza a escuta ativa, auxilia a expressão de sentimentos, a coordenação de perspectivas e incentiva a criação de soluções.

Observa-se, conforme Tardif (2013), que as práticas disciplinares dos professores refletem juízos normativos sobre o que é ou não permitido, oriundos de tradições escolares e pedagógicas que se baseiam na dicotomia corpo-mente. Entende-se que os professores pesquisados não compreendem como as situações que ocorrem no cotidiano das aulas podem ser favoráveis ao desenvolvimento da moralidade, seja a partir da forma (mais ou menos centrada) que utilizam para sugerir a criação das soluções ou da forma negativa que veem o conflito. Infere-se que os professores precisam compreender que as sugestões dos alunos – troca de pontos de vista – fazem parte da construção da autonomia.

Por fim, a premissa que diz que a formação dos professores de educação física está pouco direcionada para as ciências humanas, prevalecendo os estudos com base biológica, foi pouco investigada pela pesquisadora. Os achados sugerem que a formação docente dos professores participantes da pesquisa contempla a formação biológica, como afirmam os estudos de Rosa e Leta (2011).

Ao longo da carreira profissional, pode-se deduzir que as escolas da pesquisa propuseram aos docentes uma visão integral do aluno, mas sem aprofundamento teórico que os levasse a conscientizar-se da importância de unir teoria e prática, isto é, não preencher o tempo da aula com atividades, mas entender de que forma estas contribuem ou não para o desenvolvimento do educando. A reflexão teórica pode nos levar a questionar o senso comum, tanto as ideias equivocadas sobre o construtivismo, como relatado nesta pesquisa, quanto as ideias de que o processo de construção da moralidade está preso a um conjunto de regras diretamente relacionadas à disciplina.

Para Becker (1993), os avanços pedagógicos necessitam de mudança de paradigma epistemológico. O autor afirma que esta mudança não garante avanços, mas, sem ela, não haverá possibilidade de superação do apriorismo e do empirismo.

Defende-se que o desenvolvimento moral pode vir a ser uma proposta intencional nas aulas de educação física, mas somente com aprofundamento teórico será possível saber por que é importante “conciliar com o respeito do adulto a

cooperação entre as crianças, e a reduzir, na medida do possível, a pressão deste último para transformá-la em cooperação superior” (PIAGET, 1970, p. 182).

Como diz Piaget (1994), uma coisa é escrever sobre os efeitos de práticas democráticas para atingirmos o desenvolvimento moral, outra é estabelecer generalizações a título de processo educativo.

Na inter-relação necessária a toda proposta construtivista, coordenam-se os pontos de vista abrindo-se espaço para pesquisar o desenvolvimento moral a partir da perspectiva do aluno, não apenas do professor. Como citado no início desta dissertação: supondo que o aluno que está tendo a possibilidade de construir-se moral e intelectualmente, tenha uma perspectiva ética, compreenda visões diferentes da sua e valorize as dimensões do ser e não apenas do ter no seu projeto de vida, pergunta-se: como esta dimensão é demonstrada na natureza das soluções utilizadas para resolver as situações do cotidiano da aula de educação física? Em que proporção os estudantes participam da criação das soluções quando comparados ao professor? Tendo em vista a separação das turmas por gênero nas escolas pesquisadas, esta variável traria diferenças para a pesquisa?

Com estas considerações, o estudo realizado para a elaboração deste trabalho propõe que o professor aprofunde sua fundamentação teórica, seja questionador no cotidiano da aula, permita a criação de soluções e saiba ouvir para que os alunos tenham oportunidade de construir-se moral e cognitivamente.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. Epistemologia Genética e Educação: Recomendações Piagetianas para as Práticas Escolares. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E PSICOLOGIA GENÉTICAS: RETROSPECTIVAS E PERSPECTIVAS, 3., 2013, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: [s.n.], 2013

BARBIERI, A.; PORELLI, A.; MELLO, R. Abordagens, Concepções e Perspectivas de Educação Física Quanto à Metodologia de Ensino nos Trabalhos Publicados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 20, n. 31, p. 223-240, dez. 2008.

BECKER, F. **A Epistemologia do Professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1993.

BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BECKER, Fernando. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. Educação e Realidade, Porto Alegre. 19 (1): 89-96, jan/jun. 1994.

BECKER, F. **O Caminho da Aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire**: da ação a operação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BECKER, F.; MARQUES, T. (Org.). **Ser Professor é ser Pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 28 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física: ensino de quinta a oitava séries. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CAMARGO, L. **A Noção de Cooperação**: análise da gênese do conceito. Tese (Doutorado em Educação)— Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CAMPOS, S. **Juízo Moral e Violência**: avaliação de situações de violência em crianças e adolescentes do ensino fundamental. 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação)— Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita, São Paulo, 2012.

CARIGLIO, J. O Papel da Formação Inicial no Processo de Constituição da Identidade Profissional de Professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 11-28, dez. 2010.

CASTELLANI FILHO, L. **A Educação Física no Sistema Educacional Brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. Tese (Tese de Doutorado apresentada à Universidade Estadual de Campinas) Campinas, 1999.

CASTRO, C. In Corpore Sano: os militares e a introdução da educação física no Brasil. **Antropolítica**, Niterói, n. 2, p. 61-78, jan./jun. 1997.

CLAPARÈDE, E. **A Escola sob Medida**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONTE-SPONVILLE, A. **Pequeno Tratado das Grandes Virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CORREIA, R.; FERRAZ, O. Competências do Professor de Educação Física e Formação Profissional. **Motriz - Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 281-291, abr./jun. 2010.

CRUZ, E.; FIAMENGHI JUNIOR, G. O Significado das Aulas de Educação Física para Adolescentes. **Motriz - Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 425-431, abr./jun. 2010.

CUNALI, R. M. P.; FUDOLI, A.P.; GARRAFA, M. B. C. **Concepção e Intervenção materna no processo e resolução de conflitos entre crianças**. Monografia de Especialização em relações Interpessoais na Escola e o Desenvolvimento da Autonomia Moral – Unifran. Franca, 2006.

D´AUREA-TARDELI, D.; TAVARES, M. Valores de Professores: um estudo para avaliação da formação de professores. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E PSICOLOGIA GENÉTICAS: RETROSPECTIVAS E PERSPECTIVAS, 3., 2013, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: [s.n.], 2013

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. São Paulo: Editora Guanabara Koogan S.A., 2003.



DELVAL, J. **Introdução à Prática do Método Clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DUARTE, L. Educação Física como Linguagem. **Motriz - Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 31-39, abr./jun. 2010.

ENUMO, S. R. F.; QUEIROZ, S. S.; GARCIA, A. (Org.). Desenvolvimento Humano e Aprendizagem: algumas análises e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

FERNANDES, A. **As Abordagens Pedagógicas Renovadoras na Educação Física Escolar e a Autonomia: algumas reflexões**. Revista LOGOS, n. 16, p.3-13, 2008.

FERREIRA, F.; CASTELLANI FILHO, L. Escola e Formação para a Cidadania: qual o papel da Educação Física? **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 135-154, out./dez. 2012.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. do. Preocupações ao Longo da Carreira Docente: estudos de caso com professores de educação física do magistério público estadual. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 841-856, jul./set. 2011.

FREIRE DA SILVA, J. B. As Relações entre o Fazer e Compreender na Prática da Educação Física. 1982 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FREITAS, L. **A Moral na Obra de Jean Piaget**: um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.

GALLEGO, A. B. **Adolescência e Moralidade**: o professor que faz a diferença. 2006. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação)— Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

GALLEGO, A.; BECKER, M. L. Adolescência e Respeito: a docência que faz diferença. **Revista Eletrônica Schème**, Marília, v. 1, n. 1, jan./jul. 2008.

GARIGLIO, J. O Papel da Formação Inicial no Processo de Constituição da Identidade Profissional de Professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 11-28, dez. 2010.

GONZÁLEZ, F. e FENSTERSEIFER, P. Entre O “Não Mais” e o “Ainda Não”: pensando saídas do não-lugar da ed. escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, V.1, n. 2, p. 10-22, mar. 2010.

GONZÁLEZ, F.; FENSTERSEIFER, P. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2005.

GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEFER, P. E. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 144-150.

GONZÁLEZ, F.; FENSTERSEIFER, P. Entre o “Não Mais” e o “Ainda Não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, n. 1 p. 9-24, set. 2009.

GRAMORELLI, L.; NEIRA, M. Dez Anos de Parâmetros Curriculares Nacionais: a prática da Educação Física na visão dos seus autores. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 107-126, out./dez. 2009.

GRIGOLON, A. K. et al. Regras Escolares: o que pensam os alunos de ensino fundamental I e II. **Revista Eletrônica Schème**, Marília, v. 5, n. 1, jan./jul. 2013.

HUNGER, D.; FRANÇA, C.; ROSSI, F. Formação Acadêmica em Educação Física: perfis profissionais, objetivos e fluxos curriculares. **Motriz - Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 170-180, jan./mar. 2010.

ILHA, F.; KRUG, H. A Prática Docente do Professor de Educação Física Escolar e a Formação de Alunos Crítico-Reflexivos. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, jan./abr.2013.

KRÜGER, L.; KRUG, H. Licenciatura em Educação Física: concepções a partir da vivência experienciada dos professores. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 51-70, jan./mar. 2009.

KUNREUTHER, F. T.; FERRAZ, O. L. Educação ao ar Livre pela Aventura: o aprendizado de valores morais em expedições à natureza. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 437-452, abr-jun 2012.

LA TAILLE, Y. Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LOURENÇO, O. **Psicologia do Desenvolvimento Moral**: teoria, dados e implicações. Coimbra: Livraria Almedina, 1992.

LUCATTO, L. **A Justiça Restaurativa na Escola: investigando as relações interpessoais**. 2012. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação)— Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

MACEDO, L. **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, T. et al. As Práticas de Desinvestimento Pedagógico na Educação Física Escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129-147, abr./jun. 2010.

MARCON, D.; GRAÇA, A.; NASCIMENTO, J. Critérios para a Implementação de Práticas Pedagógicas na Formação Inicial em Educação Física e Implicações no Conhecimento Pedagógico do Conteúdo dos Futuros Professores. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 497-511, jul./set. 2011.

MARTI, E. Avances en la Teoria y Metodos de Jean Piaget. Salamanca: Universidad Pontificia Salamanca, 1984.

MARTINY, L. et al. O Referencial Curricular da Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul: uma análise qualitativa de conteúdo. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-14, jan./abr. 2011.

MATOS, J. et al. A Produção Acadêmica sobre Conteúdos de Ensino na Educação Física Escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 123-148, abr./jun. 2013.

MINELLI, D. S. et al. O Estilo Motivacional de Professores de Educação Física. **Motriz - Revista de Educação Física**. Rio Claro, v. 16, n. 3, p.598-609, set. 2010 .

MIRANDA, A.; LARA, L.; RINALDI, I. A Educação Física no Ensino Médio: saberes necessários sob a ótica docente. **Motriz - Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 621-630, jul./set. 2009.

MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. **Piaget ou a Inteligência em Evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORIN, E.; MOTTA, R.; CIURANA, R. **Educar para a Era Planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humanos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

MORSCHBACHER, M.; MARQUES, C. Distanciamentos e Aproximações entre a Educação Física Escolar e as Propostas Pedagógicas Críticas: o caso da teoria crítico-emancipatória e didática comunicativa. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 149-166, abr./jun. 2013.

MULLER, A.; ALENCAR, H. M. de. Educação Moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, jun. 2012.

NEIRA, M. Alternativas Existem! Análise da produção científica em dois periódicos brasileiros sobre a docência na Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 241-257, jan./mar. 2012.

OLIVEIRA, F. **Relações entre Desenvolvimento Moral, Percepção da Manifestação de Condutas Agressivas e Estilos de Resolução de Conflitos em Crianças e Adolescentes**. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação)— Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2012.

PARRAT, S.; TRYPHON, A. (Org.). **Jean Piaget - Sobre a Pedagogia: textos inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, J. **A Construção do Real na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PIAGET, J. **A Representação do Mundo na Criança**: com o concurso de onze colaboradores. Aparecida: Ideias & Letras, 2005.

PIAGET, J. Como se Desarrolla la Mente del Niño. In: PIAGET, J. et al. **Los Años Postergados**: la primera infancia. Buenos Aires: Paidós - UNICEF, 1975.

PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J. **Fazer e Compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PIAGET, J. **Inteligencia y Afectividad**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

PIAGET, J. **O Possível e o Necessário: a evolução dos possíveis na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas. V.1. 1985.

PIAGET, J. **Para Onde vai a Educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PIAGET, J. **Relações entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança**. Rio e Janeiro: Walk, 2014.

PIAGET, J. **Tomada de Consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. São Paulo: Difel, 1974.

PUIG, J. M. **A Construção da Personalidade Moral**. São Paulo: Ática, 1998.

RANGEL, A. P. Construtivismo: apontando falsas verdades. Porto Alegre: Mediação, 2002.

RESENDE, H.; GONÇALVES, J.; MOURA, D. Caracterização dos Modelos de Estruturação das Aulas de Educação Física. **Motriz - Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 37-49, jan./mar. 2009.

REZER, R.; NASCIMENTO, J.; FENSTERSEIFER, P. Um Diálogo com Diferentes “Formas-de-Ser” da Educação Física Contemporânea: duas teses (não) conclusivas... **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. **Linguagens Códigos e suas Tecnologias: Educação Física e Arte**. Porto Alegre: SEC, 2009. (Referencial Curricular do Rio Grande, 2).

ROCHA, B.; WINTERSTEIN, P. J.; AMARAL, S. C. F. Interação Social em Aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 235-245, set. 2009.

ROSA, S.; LETA, J. Tendências Atuais da Pesquisa Brasileira em Educação Física Parte 2: a heterogeneidade epistemológica nos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 7-18, jan./mar. 2011.

SCHRENK, H. et al. *Praxis-Handbuch: sport mit Grundschulkindern*. Gammertingen: 1984.

SENA, S.; LIMA, J. M. de. O Jogo como Precursor de Valores no Contexto Escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 247-262, set. 2009.

SILVA, J. Educação Física e Conteúdos Trabalhados nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Motriz - Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 592-599, jul./set. 2009.

SILVA, Luana C. F. **Intervenções em situações de conflito interpessoais nas aulas de Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-graduação em Educação, Londrina, 2009, 194f.

SILVA, T. et al. As Práticas de Desinvestimento Pedagógico na Educação Física Escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129-147, abr./jun. 2010.

SOUZA, G. **Ação Docente e Educação Moral do Aluno**: um estudo em epistemologia genética. 2012. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação)— Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SOUZA, V. T. A Interação na Escola e seus Significados e Sentidos na Formação de Valores: um estudo sobre o cotidiano escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais**: psicologia da educação - GT 20. Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/27/gt20/t2013](http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt20/t2013)>. Acesso em: 12 jun. 2013.

SUARDI, C. D. Z. **Abrigagem e o Processo de Desenvolvimento Moral**: a noção de respeito. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação)— Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

TANI, G. Abordagem Desenvolvimentista: 20 anos depois. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, jul./set. 2008.

TANI, G. et al. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2009.

VENANCIO, L.; DARIDO, S. A Educação Física Escolar e o Projeto Político Pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 1, jan./mar. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1807-55092012000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092012000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 set. 2013. =

VINHA, T. P. **Os Conflitos Interpessoais na Relação Educativa**. 2003. 426 f. Tese (Doutorado em Educação)— Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. A Construção da Autonomia Moral: a intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR, 8.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS, 3., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC, 2008.

YIN, R. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Programa de Pós-Graduação em Educação

### TERMO DE ANUÊNCIA

Os conflitos que surgem na aula de educação física deram origem às questões que norteiam este Projeto de Pesquisa intitulado **DAS SITUAÇÕES DE JOGO ÀS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO MORAL**, cujos objetivos principais são investigar de que maneira os sujeitos aproveitam as atividades e situações que surgem no cotidiano da aula da disciplina de Educação Física para trabalhar a dimensão moral das atividades e, delinear possíveis relações entre as contribuições da Epistemologia Genética, especialmente as ideias sobre o desenvolvimento moral de Jean Piaget, e as possibilidades de sua inserção na área da Educação Física.

A investigação consiste de análise de documentos, observações diretas e de entrevista individual com os participantes. As observações serão registradas em um diário de campo e a entrevista será gravada em áudio. Estima-se que a entrevista, agendada com antecedência, terá cinquenta minutos de duração.

Será assegurado a cada profissional, o direito de escolher participar ou não da pesquisa, retirar seu consentimento a qualquer momento, se assim o desejar, sem qualquer penalização ou prejuízo tendo em vista os riscos inerentes aos instrumentos utilizados, como enfado ou constrangimentos relacionados a temas que se relacionem a valores pessoais ou de trabalho. Será assegurada a preservação da identidade dos mesmos sendo, os nomes substituídos por um código. O registro das evidências encontradas ficarão sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos. A pesquisadora acordará com os envolvidos na pesquisa um encontro para apresentação e discussão dos resultados obtidos. Esses resultados serão utilizados para fins específicos da pesquisa e serão divulgados em eventos e revistas científicas. Em caso de dúvida, a coordenadora do projeto poderá ser contatada através do telefone (51)3308-3428.

Dados os esclarecimentos acima, concordamos que o presente estudo sob coordenação da Professora Pesquisadora Ana Maria Marcon e orientação da **Prof<sup>a</sup> Dra Maria Luiza R. Becker (PPGEDU – Faced/ UFRGS)** seja realizado neste estabelecimento de ensino.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Programa de Pós-Graduação em Educação

### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO E ESCLARECIDO

Os conflitos que surgem na aula de educação física deram origem às questões que norteiam este Projeto de Pesquisa intitulado **DAS RELAÇÕES DE AULA ÀS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO MORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA**, cujos objetivos principais são investigar de que maneira os sujeitos aproveitam as atividades e situações que surgem no cotidiano da aula da disciplina de Educação Física para trabalhar a dimensão moral das atividades e, delinear possíveis relações entre as contribuições da Epistemologia Genética, especialmente as ideias sobre o desenvolvimento moral de Jean Piaget, e as possibilidades de sua inserção na área da Educação Física.

A investigação consiste de análise de documentos, observações diretas e de entrevista individual com os participantes. As observações serão registradas em um diário de campo e a entrevista será gravada em áudio. Estima-se que a entrevista, agendada com antecedência, terá cinquenta minutos de duração.

Será assegurado a cada profissional, o direito de escolher participar ou não da pesquisa, retirar seu consentimento a qualquer momento, se assim o desejar, sem qualquer penalização ou prejuízo tendo em vista os riscos inerentes aos instrumentos utilizados, como enfado ou constrangimentos relacionados a temas que se relacionem a valores pessoais ou de trabalho. Será assegurada a preservação da identidade dos mesmos sendo, os nomes substituídos por um código. O registro das evidências encontradas ficarão sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos. A pesquisadora acordará com os envolvidos na pesquisa um encontro para apresentação e discussão dos resultados obtidos. Esses resultados serão utilizados para fins específicos da pesquisa e serão divulgados em eventos e revistas científicas. Em caso de dúvida, a coordenadora do projeto poderá ser contatada pelo e-mail: anamariamarcon @terra.com.br, ou através do telefone (51)3308-3426.

Dados os esclarecimentos acima, convidamos o(a) Professor(a) a participar do presente estudo.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro por meio do presente termo que ACEITO a participação no Projeto de Pesquisa intitulado: **DAS RELAÇÕES DE AULA ÀS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO MORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA**, sob coordenação da Professora Pesquisadora Ana Maria Marcon e orientação da **Profª Dra Maria Luiza R. Becker (PPGEDU – Faced/ UFRGS)**.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

Assinatura do participante