

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**A PEDAGOGIA DO ESPORTE E A MORALIDADE INFANTIL**

**Wilton Carlos de Santana**

**CAMPINAS**

**2003**



**WILTON CARLOS DE SANTANA**

**A PEDAGOGIA DO ESPORTE E A MORALIDADE INFANTIL**

Dissertação de mestrado apresentada à  
Faculdade de Educação Física da  
Universidade Estadual de Campinas.

**Orientadora:** \_\_\_\_\_

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Heloisa Helena Baldy dos Reis**

**Campinas, 2003**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA - FEF  
UNICAMP**

Santana, Wilton Carlos de  
Sa59p A pedagogia do esporte e a moralidade infantil / Wilton Carlos de  
Santana. – Campinas: [s.n], 2003.

Orientador: Heloisa Helena Baldy dos Reis  
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física,  
Universidade Estadual de Campinas.

1. Esportes. 2. Pedagogia. 3. Infância. 4. Autonomia. 5.  
Obediência. 6. Futebol de salão. I. Reis, Heloisa Helena Baldy dos.  
II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação  
Física. III. Título.

**COMISSÃO JULGADORA:**

**Profª Drª Heloisa Helena Baldy dos Reis**

**Prof. Dr. João Batista Freire da Silva**

**Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo**



Estamos diante de tarefas gigantescas, mas é exatamente para dar conta delas que os esforços educacionais devem ser feitos. Somos filhos de uma educação para a submissão; por isso, na maioria das vezes, somos mais capazes de fazer perguntas do que de encaminhar soluções.

As raízes de nossa submissão são profundas. Assusta pensar que a tarefa de educar para a autonomia terá de ser realizada por pessoas que foram educadas para a submissão (FREIRE; SCAGLIA, 2003).



## AGRADECIMENTOS

À **Jaqueline**, minha esposa, por compreender o ir e vir dos últimos sete anos e por compartilhar, na prática, todos os projetos.

À **Profª Drª Heloisa Helena Baldy dos Reis**, minha orientadora, por oportunizar o meu ingresso como aluno especial na disciplina Lazer e Esportes e como aluno regular na UNICAMP, pelas orientações seguras, por ampliar os meus horizontes profissionais, pelo carinho e compreensão demonstrados.

Ao **Prof. Dr. João Batista Freire**, a meu juízo o mais brilhante professor, pensador e escritor brasileiro na área de educação física, pelas indicações de leitura e generosidade em compor a banca examinadora.

Ao **Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo**, um “craque brasileiro” no tema da moralidade humana, pelas indicações de leitura, solicitude e generosidade em compor a banca examinadora.

Ao **Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro**, por aceitar participar do exame de qualificação e contribuir com sugestões preciosas.

Ao **Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes**, “mestre” da pedagogia do esporte brasileira, por me introduzir na UNICAMP, me aceitando como aluno especial na disciplina Pedagogia do Esporte, e por ampliar os meus horizontes profissionais.

Ao meu amigo **Hermes Ferreira Balbino**, pela cumplicidade, carinho, companheirismo e generosidade demonstrados.

Ao meu amigo **Valdomiro de Oliveira**, pelas intermináveis conversas estudantis, pelo apoio e carinho demonstrados.

Às minhas amigas **Fernanda de Aragão e Ramirez** e **Laurita Schiavon**, competentes pedagogas esportivas, pelo apoio e carinho demonstrados.

À simpática e competente **Dulce**, pela revisão das normas desta dissertação.

Ao meu amigo **Danilo Augusto Ribeiro**, por filmar grande parte das aulas de futsal, abrindo mão, muitas vezes, do seu tempo de descanso.

Aos **professores observados**.



# DEDICATÓRIA

*Ainda que, literalmente, estivesse, nada conseguia coordenar muito bem.  
Gente pequena é assim mesmo: vive de se agarrar aos outros.  
Fossemos bichos, isso, de depender, seria por pouco tempo. Bicho nasce quase pronto.  
Nós, humanos, sem pressa, com o papai e a mamãe, aprendemos o que deve e o que não deve ser feito.  
Portanto, dependesse eu das minhas próprias pernas, sequer sobreviveria.  
Isso, de sobreviver, pode significar muita coisa.  
Tem gente que morre de fome. Outras morrem por dentro, de desamor.  
Tem gente, como eu, que vive rodeada de amor por todo lado.  
Ainda que se cresça não se desenvolve autonomia o suficiente para se virar sozinho.  
Isso, de se virar sozinho, é conto.  
Gente precisa de gente! Pra amar, eu diria. Ainda que alguns insistam no contrário.  
Papai e mamãe pegaram na minha mão pra dormir, pra atravessar a rua, ensinaram o Santo Anjo, a comportar-se na casa alheia, a tratar os mais velhos, a tomar banho, a não ser guloso, a agradecer...  
O bê-á-bá “vem do berço”.  
Depois, me ensinaram a ver para dentro: você está feliz? Você quer isso pra você?  
O fato é que a gente cresce e muita coisa muda. Muita coisa diminui. O tempo é uma delas.  
Estar ao lado das pessoas que a gente gosta, outra. Vira um corre-corre.  
Não dá pra se orgulhar disso! Isso, de correr, não é o mais importante.  
Função de gente grande é não entender a função de gente grande.  
Prefiro os domingos: a pressa dá uma trégua, volta-se à infância, todos à mesa.  
Pastel, macarrão e frango; Romeu e Julieta; doce de pêssego; sorvete; acordeom. Recordar-se a semana, os sonhos, o passado. Projeta-se o futuro. Todos se certificam de que a vida de todos está ali, próxima, ao alcance. Percebe-se que a sua vida e a dos outros, ainda que distintas, se pertencem. Caminham juntas.  
Porém, o tempo passa e com ele, a gente. A gente passa. Pode?  
Como não sei nada sobre isso, saúdo a vida.  
Temos, meus pais, muito ainda para compartilhar: um sonho, um despertar, uma caminhada, uma festa, um almoço, um livro, o desassossego, o tempo.*

**A dissertação e a poesia são dedicadas aos meus pais, Nilton e Wilma, as pessoas mais generosas e éticas que conheço.**



## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA1 - CAMINHO PSICOGENÉTICO DO DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL INFANTIL	43
FIGURA2 - FONTES DA HETERONOMIA	64
FIGURA 3 - FONTES DA AUTONOMIA	65
FIGURA 4 - PERTURBAR PEDAGÓGICO	68



## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1. EVOLUÇÃO DA PRÁTICA E DA CONSCIÊNCIA DA REGRA	49
QUADRO 2. MORAL HETERÔNOMA X MORAL AUTÔNOMA	49
QUADRO 3. TIPOS DE JUSTIÇA – PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS	53
QUADRO 4. EVOLUÇÃO DA NOÇÃO DE JUSTIÇA	54
QUADRO 5. AMBIENTE COOPERATIVO X AMBIENTE COERCITIVO	60
QUADRO 6. MOMENTOS MORAIS DA AULA 1	88
QUADRO 7. MOMENTOS MORAIS DA AULA 2	89
QUADRO 8. MOMENTOS MORAIS DA AULA 3	90
QUADRO 9. MOMENTOS MORAIS DA AULA 4	91
QUADRO 10. MOMENTOS MORAIS DA AULA 5	92
QUADRO 11. MOMENTOS MORAIS DA AULA 6	92
QUADRO 12. MOMENTOS MORAIS DA AULA 7	94
QUADRO 13. MOMENTOS MORAIS DA AULA 8	95
QUADRO 14. MOMENTOS MORAIS DA AULA 9	96
QUADRO 15. MOMENTOS MORAIS DA AULA 10	97
QUADRO 16. MOMENTOS MORAIS DA AULA 11	98
QUADRO 17. CARACTERÍSTICAS DE UM AMBIENTE COERCITIVO	99
QUADRO 18. MANIFESTAÇÕES DE RESPEITO UNILATERAL	100
QUADRO 19. MANIFESTAÇÕES DE CONSERVAÇÃO DO EGOCENTRISMO	102
QUADRO 20. MANIFESTAÇÕES DE COAÇÃO	106
QUADRO 21. MANIFESTAÇÕES DE OBEDIÊNCIA	109
QUADRO 22. INCIDÊNCIA DE MOMENTOS MORIAS VOLTADOS PARA A HETERONOMIA	111
QUADRO 23. CARACTERÍSTICAS DE UM AMBIENTE COOPERATIVO	112
QUADRO 24. MANIFESTAÇÕES DE RESPEITO MÚTUO	112
QUADRO 25. MANIFESTAÇÕES DE RECIPROCIDADE	115
QUADRO 26. MANIFESTAÇÕES DE COOPERAÇÃO	116
QUADRO 27. MANIFESTAÇÕES DE RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS	117
QUADRO 28. INCIDÊNCIA DE MOMENTOS MORAIS POR VOLTADOS PARA A AUTONOMIA	117
QUADRO 29. INCIDÊNCIA DE MOMENTOS MORAIS VOLTADOS PARA A AUTONOMIA E PARA A HETERONOMIA	160



# SUMÁRIO

---

---



---

RESUMO	xiii
ABSTRACTS	xiv
<b>INTRODUÇÃO</b>	15
<b>CAPÍTULO I</b>	21
1 A moralidade infantil	22
1.1 A moral dos moralistas e o lugar do discurso na educação moral	27
1.2 A tomada de consciência	31
1.3 A moralidade e as suas características	35
1.4 O desenvolvimento moral em Jean Piaget	39
1.5 Os tipos de relações sociais	54
<b>CAPÍTULO II</b>	62
2 Como, na teoria, a pedagogia do esporte pode educar a moralidade infantil	63
2.1 O viés construtivista para educar a moralidade infantil	66
2.2 A pedagogia do esporte cria possibilidades	72
2.3 Educar é capacitar e formar	76
<b>CAPÍTULO III</b>	80
3 Caminhos metodológicos	81
3.1 A investigação e o método	81
3.2 A interpretação das aulas	85
<b>CAPÍTULO IV</b>	86
4 Como, na prática, a pedagogia do esporte educa a moralidade infantil	87
4.1 Os momentos morais de cada aula	87
4.2 O ambiente coercitivo e a conservação da heteronomia	99
4.2.1 Respeito unilateral	100
4.2.2 Egocentrismo	102
4.2.3 Coação	106
4.2.4 Obediência	109
4.2.5 Incidência de momentos morais voltados para a heteronomia	111
4.3 O ambiente cooperativo e a construção da autonomia	112
4.3.1 Respeito mútuo	112
4.3.2 Reciprocidade	115



---

4.3.3	Cooperação	116
4.3.4	Relações democráticas	117
4.3.5	Incidência de momentos morais voltados para a autonomia	117
	<b>Considerações Finais</b>	118
	<b>Referências Bibliográficas</b>	122
	<b>Anexos</b>	127
	Anexo I	128
	Anexo II	160

---



## RESUMO

Este estudo teve como objetivo descobrir quais os tipos de relações estabelecidas em aulas de futsal na infância e em particular se a pedagogia do esporte praticada neste cenário educa para a heteronomia ou para a autonomia. A moral autônoma é aquela em que o sujeito governa a si mesmo, tem consciência das regras e age considerando o outro na relação; é um tipo de moral baseada em relações sociais de cooperação e tem como fontes o respeito mútuo, a reciprocidade e as relações democráticas. Já a moral heterônoma é aquela em que o sujeito é regulado por outros e cumpre regras por simples obediência ou temor; é um tipo de moral baseada em relações sociais de coação e tem como fontes o respeito unilateral, o egocentrismo e a obediência. Para tanto, observaram-se 11 aulas de futsal para crianças na faixa etária de 9 a 12 anos de idade, ministradas por quatro professores de Educação Física (3 aulas dos três primeiros e 2 aulas do quarto). As observações da investigação foram realizadas em programas de iniciação ao futsal em escolas especializadas de dois clubes esportivos e de duas associações congêneres. Na metodologia da pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou-se como técnica de coleta de dados a observação não-participante. Num primeiro momento, as aulas foram registradas em vídeo e narradas para um gravador de fita K7. Posteriormente, foram transcritas na íntegra. Abstraíram-se 95 momentos em que a dimensão moral foi mais incisiva. Descobriu-se que os tipos de relações estabelecidas em situação de aula foram, por um lado, de respeito mútuo, de cooperação, de reciprocidade e democráticas e, de outro lado, de respeito unilateral, de conservação do egocentrismo, de coação e de obediência. Do total de momentos abstraídos e discutidos, 23 foram voltados para a autonomia e 72 voltados para a heteronomia. Por extensão, foi possível concluir que a pedagogia do esporte praticada por esses professores na iniciação ao futsal educou predominantemente para a heteronomia.

Palavras-chave: Esportes; Pedagogia; Infância; Autonomia; Obediência; Futebol de salão.



## **ABSTRACT**

The aim of this study is to determine what types of relationships occur in futsal classes during childhood and to specify if sports pedagogy practised in such context focuses on heteronomy or autonomy. Autonomous moral is that in which one controls his or her attitudes, that is, it is self-governed. One is aware of the rules and shows consideration for others; it is a moral - based social relationship and rests on mutual respect, reciprocity and democratic relations. Heteronomous moral is the one in which a person is controlled by someone else, following and obeying rules, just for the sake of obedience or fear; it is a coercion social relations based-moral and rests on one-sided respect, self-centred attitudes and obedience. To do so, 11 futsal lessons for children at the age between 9 and 11 were observed. All lessons were given by Physical Education teachers. The observations were recorded in futsal initiation programmes at specialised schools, two sports club and two similar associations. For the methodology of such research, which is qualitative, non-participant observation was used as data collection. Firstly, the lessons were recorded on a video- tape, then transcribed into a cassette, which were later transcribed integrally. 95 moments in which moral dimension was more incisive were extracted. It has been discovered that the type of relationship occurring during classes was both of mutual respect, co-operation, reciprocity, democracy and of one-sided respect, self- centred attitudes, coercion and obedience. Twenty-three out of the total amount of the observed situations focused on autonomy, whereas 72 focused on heteronomy. It was possible, then to conclude that sports pedagogy adopted by these teachers focused predominantly on heteronomy rather than on autonomy.

Key-words: Sports; Pedagogy; Childhood; Autonomy; Obedience; Indoor football.

# INTRODUÇÃO

---

Basta olhar em volta para perceber que o esporte está cada vez mais presente na vida de grande parte das pessoas: ocupa um espaço significativo na mídia, é objeto de investimento de empresas, é objeto de políticas educacionais, é objeto de estudos, é uma opção de lazer, é uma opção profissional. Em outras palavras: as pessoas assistem, consomem, divulgam, organizam, projetam, pesquisam, praticam esporte, o que implica em entendê-lo numa dimensão complexa. O esporte é, pois, aquilo que se fizer dele.

As múltiplas possibilidades do esporte sinalizam para a idéia de que as pessoas se envolverão em manifestações esportivas (como praticantes ou não) não apenas na infância, como costumeiramente espera-se, mas em diferentes fases da vida. É fato: se o esporte está em todo lugar, fica difícil de ignorá-lo; se as pessoas, de uma forma ou de outra, se mobilizam em sua direção, é porque ele tem lá o seu poder de sedução<sup>1</sup>.

Em se tratando de esporte na infância, este é conteúdo tanto das aulas de Educação Física e de programas de iniciação esportiva – que em geral são oferecidos nos clubes, nas próprias escolas e em associações congêneres – como do universo de atividades que constituem a cultura infantil<sup>2</sup>. Portanto, suponho que para grande parte das crianças brasileiras as primeiras experiências esportivas estão, de alguma forma, garantidas.

Em se tratando de pedagogia do esporte, parece-me indiscutível o fato de ao se ensinar esporte se praticar educação. Basta-me o argumento de que “A educação tem caráter permanente” (FREIRE, 1991, p.28). Significa dizer que o professor, em ensinando esporte, educará. Mas, o que o esporte educa? A meu ver, habilidades, capacidades e atitudes. Estas têm a ver com a formação humana, que tem a ver com a educação moral (AQUINO e ARAÚJO, 2000, p. 53), com a educação em valores, com a construção da cidadania, com sentimentos em relação a si mesmo e em relação aos outros. Aquelas com a capacitação, que tem a ver com instrução, com a construção de habilidades e o desenvolvimento de capacidades motoras. Está aí, para mim, a dimensão educacional do esporte.

Evidentemente que educar não é uma novidade em geral da Educação Física. Esta, historicamente, associou-se a diferentes projetos de homem e de sociedade (PEREZ GALARDO, 1998), isto é, a fim de atender às demandas de políticas educacionais de cada época, prestou-se a educar as pessoas para serem saudáveis (higienista), para o combate (militarista), para desenvolverem capacidades orgânicas (biologista), para a competição

---

<sup>1</sup> SILVA, J. B. da. *Educação Física, esportes e lazer: aprender a aprender fazendo*.

<sup>2</sup> Ainda que, de fato, o esporte neste universo se pareça mais com um jogo, com uma brincadeira.

(físico-desportiva), para desenvolverem habilidades motoras (desenvolvimentista). Como se percebe, a Educação Física em geral e a pedagogia do esporte em particular nem sempre articularam uma prática comprometida com a construção de um indivíduo mais autônomo.

Não obstante as iniciativas de se estruturar no final da década de 80 uma nova concepção de Educação Física, denominada *sociocultural*, que a entende “[...] como espaço que contribui para o estudo e vivência do lazer, da comunicação, da cultura e da qualidade de vida” (PEREZ GALLARDO, 1998, p. 25), e não obstante os múltiplos significados que as pessoas em geral imprimem ao esporte, ainda é muito presente, a meu juízo, o paradigma esporte/competição. Parece-me que está devidamente instalado entre as pessoas o mito de que o esporte exige atletas talentosos, rendimento, campeonatos, conquistas, quebras de recordes. Em geral, não superamos algumas idéias simplistas, como, por exemplo, de que o esporte na infância serve, apenas, para revelar talentos, de que basta ao professor ensinar as habilidades técnicas e táticas e desenvolver as capacidades motoras. Bento; Garcia e Graça (1999, p. 130) acrescentam que essa idéia de esporte moderno “[...] assenta as suas bases no triplo paradigma da revolução industrial: a organização, o rendimento e o triunfo”. Quanto reducionismo! Explico o meu desassossego: não que o esporte refute a competição, os talentos, o rendimento e os resultados, mas, por exemplo, qual a qualidade das relações estabelecidas em uma aula de esporte na infância para dar conta dessas exigências? E mais: o que resultará para a criança de uma prática esportiva pautada nesses princípios?

Infiro que a pedagogia do esporte preocupar-se-á em educar habilidades motoras, desenvolver capacidades físicas, preparar para a competição e, em última análise, projetar sobre as crianças brasileiras a idéia de uma geração olímpica. Repito: não que isso não seja tarefa da pedagogia do esporte, mas não pode ser um imperativo. Portanto, não se trata de excluir do esporte esses elementos, mas trata-se de não reduzi-lo a isso; trata-se de não subordinar a dimensão sensível à racional. Pergunto: em se preocupando mais pontualmente em capacitar, como ficará, por exemplo, a educação de uma dimensão humana como a moralidade infantil? À mercê do bom senso dos professores. Ora, em se tratando de pedagogia do esporte, a discussão sobre a moralidade infantil não é uma preocupação pontual. Então, por que discuti-la? Por isso mesmo.

Por um lado, suponho que essa maneira simplificadora de pensar encontra refúgio, salvo exceções, nos professores de esporte de crianças. Logo, em considerando que a educação “[...] ajuda a pensar tipos de homens” (BRANDÃO, 1989, p. 11) e em ratificando a minha suposição, deduzo que encontrarei em aulas de futsal na infância uma pedagogia

que pratique uma educação mais dada à consecução de metas de treinamento preestabelecidas e menos com um tipo de homem comprometido com a descoberta e a compreensão de si mesmo e dos outros; mais voltada à conservação da heteronomia e menos voltada à conquista da autonomia; mais afeita à idéia de vencer ao outro, em não reconhecê-lo e menos afeita à idéia de cooperar.

De outro lado, penso que a pedagogia do esporte na infância deveria se preocupar com a qualidade das relações estabelecidas em aula quando se trata de contribuir para uma educação em valores, ou para uma educação das atitudes, ou para uma educação moral. Isso não é uma concessão da pedagogia, mas seu dever. Penso que o imperativo da pedagogia é o de emancipar as pessoas, a fim de que a nossa sociedade seja mais tolerante, justa e feliz. Entretanto, em qual viés apostar para dar conta disso? Impor uma rígida disciplina moral e discursar sobre valores, como o fez, por anos, o catecismo da disciplina Moral e Cívica? Penso que não. Qual seria, então, o predicado de uma educação em valores? Recorro a Araújo e Aquino (2001, p. 15), para quem a premissa teórica a ser adotada implica na compreensão de que

[...] os valores são construídos na interação mesma entre um sujeito imbuído de razão e emoções e um mundo constituído de pessoas, objetos e relações multiformes, díspares e conflitantes. Dessa maneira, os valores são construídos a partir do diálogo e da qualidade das trocas que são estabelecidas com as pessoas, grupos e instituições em que se vive.

Depreendo da assertiva dos autores, minimamente, que educar moralmente não significa transmitir valores ou apostar num ensino de cunho dogmático, ou religioso, sentencioso, moralista ou coisa parecida, tampouco deixar à mercê da individualidade de cada um. A moralidade é construída, o que implica em considerar a atividade interna do indivíduo e o que se encontra fora dele. A qualidade do encontro (os tipos de relações) entre as pessoas sinalizará, por conseguinte, para a moral de cada um. Isso, por um lado, contrapõe a idéia de um professor disseminador de valores morais universalizantes (será que alguém saberia o que é bom ou ruim para todas as culturas?), e, de outro lado, implica na exigência de não se escorregar para um relativismo moral (a violência, por exemplo, não pode ser aceita como moral).

Em dialogando com os autores presentes nesta dissertação foi possível descobrir que pessoas autônomas não se formam com belos discursos, mas a partir de um ambiente que enseje trocas entre os indivíduos, baseado no respeito mútuo, na reciprocidade, na

cooperação e em relações democráticas. Está aí um caminho interacionista para educar a moralidade infantil.

A fim de conhecer como a pedagogia do esporte educa a moralidade infantil observei aulas de futsal para crianças de 9 a 12 anos de idade. O que almejava descobrir? Apenas duas coisas:

- a) que tipos de relações são estabelecidos no ambiente em que a criança aprende futsal;
- b) qual o tipo de moral predominante neste cenário (se as relações estabelecidas educam mais para a autonomia ou para a heteronomia).

O primeiro capítulo se chama **A Moralidade Infantil**. Neste, descrevi como se dá a construção da moralidade infantil, isto é, como se engendra o processo de construção dos valores morais. Os eixos foram os estudos de Jean Piaget (1994) sobre o desenvolvimento moral, as leituras de outros autores<sup>3</sup> sobre a sua obra e de estudos destes últimos. Em linhas gerais, o capítulo contempla duas idéias fundamentais que acompanharão toda a dissertação:

- a) a moral não é ensinada diretamente, mas construída pela criança; por extensão, a moral é consequência dos tipos de relações estabelecidas pela criança com o que a cerca, o que implica no entendimento de que estas são definitivas no processo de construção daquela;
- b) os tipos de relações sociais podem ser de coação e de cooperação; ambos corroboram para coisas distintas: no primeiro caso, para a conservação da heteronomia (moral da obediência); no segundo caso, para a construção da autonomia. São fontes desta, o respeito mútuo, a reciprocidade e a cooperação e daquela, o respeito unilateral e a coação. A relação interindividual de coação reforça o egocentrismo e a inconsciência e a relação de cooperação promove a descentração e a consciência.

No segundo capítulo, intitulado **Como, na Teoria, a Pedagogia do Esporte Pode Educar a Moralidade Infantil**, procurei entender o que é o construtivismo e em o entendendo, assumi-lo como a teoria do conhecimento indicada para contribuir para se educar a moralidade infantil de quem ensina esporte na infância. Esta premissa está em

---

<sup>3</sup> Como, por exemplo, Yves de LA TAILLE; Ulisses Ferreira de ARAÚJO; Josep Maria PUIG; Suzana di Stéfano MENIN; Telma Pileggi VINHA; Maria de Fátima Silveira Polesi LUKJANENKO; João Batista FREIRE; Silvana Venâncio FREIRE.

consonância com o que estudei no primeiro capítulo, isto é, o construtivismo explica o fato de a moral ser construída nas relações entre as pessoas e de ser, portanto, o resultado de um processo de construção de conhecimento (o que implica em entendê-la como algo que não nasce com a pessoa e tampouco será ensinada pelo professor). Isso deixa um legado promissor para a pedagogia do esporte que pretende educar a moralidade infantil: os professores poderão planejar momentos que levem a criança a construir autonomia.

O terceiro capítulo se chama **Caminhos Metodológicos**. Neste, apresentei o método que me possibilitou conhecer como a pedagogia do esporte, na prática, contribui para educar a moralidade infantil, como se deu a investigação e como procedi para interpretar as aulas observadas.

No quarto capítulo, intitulado **Como, na Prática, a Pedagogia do Esporte Educa a Moralidade Infantil**, descrevi, num primeiro instante, todos os momentos abstraídos das aulas observadas cuja dimensão moral é mais incisiva. Depois, os momentos foram agrupados em algumas categorias que denunciam uma educação voltada para a conservação da heteronomia e noutras que denunciam uma educação voltada para a construção da autonomia. No final de cada categoria, seguiram-se comentários e ponderações sobre as manifestações descritas. Isso permitiu, inclusive, quantificar a incidência de momentos morais voltados para a autonomia e para a heteronomia e para que tipo de moral, mais pontualmente, as aulas observadas educaram.

# CAPÍTULO I

---

# 1 A MORALIDADE INFANTIL

A lição que é preciso tirar é clara: a História não tem moral e o progresso material e econômico de alguns não garante o desenvolvimento de outros. O progresso não tem sentido. A responsabilidade moral do homem não é dada por um sistema mas pelo próprio homem. O sentido, tão reclamado neste final de século XX, não é um dado exterior ao homem mas uma escolha e uma construção do homem, feita no cotidiano, em cada dimensão da sua vida (RAUX, 1996, p. 12).

Na gênese desta pesquisa, isso bem lá no início, eu travei com um colega uma conversa que penso ser reveladora na minha pretensão de abordar o tema da moralidade no contexto da pedagogia do esporte e em particular no da pedagogia do futsal. Conversamos, mais ou menos, o seguinte:

- E aí Wilton, pensou em algo para pesquisar?
- Sim. Pensei em investigar um tema pouco debatido em se tratando de ensinar esporte. Quero saber como a construção da moralidade infantil é trabalhada nas aulas de futsal.
- Moralidade! Mas, o que isso tem a ver com o esporte? Ensinar moral é tarefa dos pais e, quando muito, da escola. Não se mete com isso não. Lembro-me até que na minha infância havia uma disciplina na escola chamada Educação Moral e Cívica. Os professores falavam como nós tínhamos que nos comportar, o que tínhamos de respeitar, como tratar as pessoas e as autoridades... Aí, tudo bem. Nada a ver com as aulas de Educação Física! Muito menos com aprender futsal! Futsal não é disciplina de escola! Vocês, professores de Educação Física, devem ensinar a meninada a jogar, a chutar, a passar, a se posicionar em quadra, treiná-las fisicamente, colocá-las para competir.
- Rapaz, por um lado eu concordo com você: os professores de esporte tratam de tudo o que você falou, mas, por outro lado, ainda que você não perceba, eles também educam moralmente. Aliás, querendo ou não, os professores contribuem para educar as atitudes das crianças. Isso porque a moral estará sempre presente nas aulas de futsal! Nada a ver com as aulas de Educação Moral e Cívica ou com o professor discursar sobre o que é certo ou errado[...] Olha, posso te explicar isso mais

detalhadamente, mas antes gostaria de saber o que, para você, significa moral?

- Bem, eu já te falei: pra mim moral tem a ver com fazer o que é certo e deixar de fazer o que é errado. Logo, os pais em casa, os professores na escola, ensinam o certo e o errado. Ensinam as regras. Dão o exemplo. Impõem às crianças as suas maneiras de pensar. A essas, basta obedecer. Sabe como é: eles “dão as lições de moral” de que toda a criança precisa para se educar e agir corretamente com os outros.

Interromperei a nossa conversa por achar relevante a resposta do meu interlocutor à pergunta “*O que significa moral para você?*” Ele, sem uma formação prévia em licenciatura de qualquer tipo, Educação Física ou Pedagogia, por exemplo, deixou clara a sua maneira de pensar: ser moral é cumprir regras. A seu ver, as regras emanadas de outras pessoas devem regular o que se deve ou não fazer. Para o meu colega, basta que os outros falem para que as crianças respeitem as regras. Dito de outra forma: se os pais e os professores discursarem as crianças imprimirão um sentimento às regras, legitimarão as normas. Para ser moral basta submeter-se à maneira de pensar de outra pessoa. Essa obediência às regras e o seu aprendizado perpassam as lições de moral. Por essa concepção, ser moral é seguir regras preestabelecidas pela sociedade. E quem ensina moral? Primeiro, a família, mas também a escola. Se os professores de futsal que eu observarei pensarem da mesma forma, e isso será demonstrado pela qualidade das relações que estabelecerão nas aulas, infiro que encontrarei um clima baseado em discursos de como agir dessa ou daquela forma nessa ou naquela ocasião, de obediência. Foi o que ele quis dizer, penso, com “ensinam as regras”, “dão o exemplo”, “dão as lições de moral.”

No que pese a concepção de moral heterônoma<sup>4</sup> do meu colega, em uma coisa ele acertou: moral tem a ver com regras. Foi o que disse Piaget (1994, p. 23): “Toda moral consiste num sistema de regras[...].”

Perguntas semelhantes a que fiz para o meu colega foram feitas por Shimizu (1999) a quarenta professores que trabalham no ensino fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries – vinte deles com Habilitação Específica de 2<sup>o</sup> Grau para Magistério e curso superior de Pedagogia, e os outros vinte com a primeira formação. Em particular, a referida investigação procurou

---

<sup>4</sup> MENIN, M S. de S. *Desenvolvimento moral*, 1996, p. 40 - Heteronomia significa ser governado por outros, fora de nós; e significa que quando não tiver outros a nos mandar, ameaçar, punir, podemos ficar “sem governo” e assim fazer tudo o que nos der na telha!.

extrair dos professores entrevistados, além da definição e do conceito de moral, o relato de possíveis fatores constituintes da construção da moralidade infantil, a forma como praticam a Educação Moral e a origem dos seus conhecimentos sobre moral. Dentre os resultados obtidos pela autora, interessam-me, no momento, os que se referem aos três primeiros:

- a) Ao definir e conceituar moral, 52,7% de os professores, segundo a análise de Shimizu (1999, p. 33) parecem

[...] ter como eixo a noção de que a moral é um conjunto de regras e normas determinados socialmente que deve ser seguido pelos indivíduos e através do qual ficam estabelecidos padrões de julgamento

ou seja, para a maior parte dos entrevistados o significado de moral não difere do expressado pelo meu colega. Para os professores, moral também significa seguir regras determinadas pelo exterior, por outras pessoas. Portanto, a fonte da moral está no outro;

- b) Quando perguntados sobre os possíveis fatores que formam a base do desenvolvimento moral da criança, 41,3% dos professores delegam à família a responsabilidade de educar moralmente. A autora comenta ainda que algumas professoras, em complemento a essa idéia, crêm que

[...] se a criança tem uma boa formação em casa não recebe más influências de outros ambientes [...] e que para garantir a formação moral de seus membros os pais devem recorrer à apresentação de bons exemplos e modelos (SHIMIZU, 1999, p. 33).

De sua parte, 27% dos professores reconheceram a relevância de outros segmentos, entre esses, a escola. Portanto, convergem as idéias do meu colega e a dos professores: Educação Moral é responsabilidade, primeiro, familiar e também da escola;

- c) Em se tratando de praticar a Educação Moral, 49,3% dos professores crêm que a atitude de discursar sobre moral é a mais eficaz. Escreve Shimizu (1999, p. 34) que “Essa representação está pautada na crença de que falar para a criança o que é certo ou errado já seria suficiente para garantir uma Educação moral.” Não muito diferente das lições de moral que o meu colega defendeu como estratégia para educar moralmente. Ainda nesse item, outra parte dos professores, 21,1% , defendeu a idéia de que a apresentação por parte da escola de modelos se constitui em um procedimento eficaz. A autora acrescenta

[...] que essa forma de se educar moralmente a criança é pautada na admissão de que já existem padrões e normas sociais prontos, que devem ser apenas transmitidos de forma autoritária e impositiva do mais velho para o mais novo, do superior para o inferior (SHIMIZU, 1999, p. 35).

Educar moralmente, desse ponto de vista, é oferecer modelos. “Dar o exemplo” diria o meu colega.

A quarta questão da pesquisa, que agora trago à discussão, contemplam as respostas dos professores sobre a origem dos seus conhecimentos sobre moral. Em outras palavras, onde aprenderam sobre o tema moralidade. A autora encontrou que 58,6% dos professores remetem como fonte do seu conhecimento sobre moral a própria experiência, neste caso, docente, e da vida cotidiana. Evidentemente que a experiência de vida é relevante, mas em se tratando de professores, deixa um hiato: professores precisam se orientar, também, por teorias. Esse resultado ratifica, por um lado, os resultados anteriores. De outro lado, por conta de os professores terem experiências de vida distintas, a educação moral dos seus alunos será acidental, o que, convenhamos, pode deixar a desejar.

Ainda que não seja o objeto deste estudo, ocorre-me o seguinte: seria essa a representação social<sup>5</sup> de moral apenas dos professores do ensino fundamental com habilitação para o magistério e curso superior em Pedagogia em questão? Como seria, por exemplo, a representação social de moral dos professores de Educação Física que ensinam esporte na infância?

A meu ver, as idéias dos professores e a do meu colega convergem e podem ser sintetizadas da seguinte forma:

- a) a moral é entendida como um conjunto de normas sociais, legalmente imposto e convencionalmente estabelecido, que deve ser seguido pelas crianças;
- b) que tem na família preponderantemente e, numa escala menor, na escola, os segmentos responsáveis em transmiti-lo;
- c) de que se educa moralmente pela transmissão oral, isto é, pelos discursos e mediante bons exemplos. Aprende-se moral com alguém constringendo.

Por um lado, o objetivo de comparar uma conversa informal e uma dissertação de mestrado (senso comum e ciência) foi o de guardadas as devidas proporções, clarificar o fato de que o conhecimento sobre o que é moral, sobre quem deve educar moralmente e de como praticar a Educação Moral pode encontrar nas pessoas, independentemente de formação superior, e nesse caso pedagógica, reciprocidade. Penso que é uma representação social que, em última análise, denuncia o fato de o entendimento sobre o tema perpassar

---

<sup>5</sup> SHIMIZU, A. de M. As representações sociais de moral de professores do ensino fundamental. Nuances, v. 5, p. 32, 1999 - explica que a representação social projeta uma forma de conhecimento do senso comum originário das trocas da vida cotidiana que, além de ser socialmente elaborado e compartilhado, tem um papel de extrema relevância na visão que os grupos sociais e seus indivíduos erigem sobre a realidade para transformá-la em familiar, constituindo em uma modalidade de saber prático orientado para a comunicação, o entendimento e o domínio do contexto social, material e ideal.

por uma concepção dogmática de moral que, entre outras coisas, encontra na autoridade (pais, professores) e no discurso e ações desta o veículo pedagógico para o desenvolvimento da moralidade. De outro lado, mostrar, minimamente, que a moral não se constitui, ainda que seja um tema transversal<sup>6</sup>, numa preocupação acadêmica. Daí, possivelmente, a concepção de moral heterônoma que encontrou Shimizu. E isso é, sem dúvida, preocupante, pois, querendo ou não, sabendo ou não, o professor trabalha com moralidade. Vinha (2000, p.21) contribui no entendimento dessa assertiva:

[...] reafirmamos que o professor sempre está trabalhando com a moralidade, mesmo quando julga que não o faz, já que esse aspecto é intrínseco às relações entre as pessoas. Mas para alcançar tais objetivos, faz-se necessário investir na formação desse profissional [...]

Penso que as últimas palavras da autora “investir na formação desse profissional” tocam num ponto absolutamente relevante: como ensinar aquilo que se ignora, ou ainda, como contribuir com uma educação moral voltada para a autonomia se se está preso a uma concepção de moral heterônoma? É preciso ponderar.

Isso posto, pergunto: seria comum entre as pessoas a concepção de moral heterônoma que encontrou Shimizu? Vejamos a opinião de um especialista no tema moralidade:

Não são poucas as pessoas que acreditam que um bom “sermão”, ou seja, o ensinamento verbal de uma determinada moral é condição necessária e suficiente para garantia da ação moral, e generalizam: em cada sociedade, são os “discursos” morais que fundem os ideais de Bem e levam as pessoas a agir de acordo (LA TAILLE, 1996, p.11).

Em particular, essa forma de pensar (de que se aprende moral apenas por conta da interiorização de regras, de que é a sociedade quem ensinará valores) encontra suas raízes epistemológicas em Émile Durkheim<sup>7</sup>. Para La Taille (1992a, p.62), Durkheim atrela o desenvolvimento moral a práticas pedagógicas que priorizem a “[...] imposição da autoridade, a relação mestre/aluno, a apresentação de modelos precisos”.

Freitag (1994, p. 38), em comentário às idéias de Durkheim, explica que ele

[...] condensa a moralidade na normatividade. Dito de outra forma: as normas, regras, ordens, proibições vigentes na sociedade transformam-se em moralidade quando internalizadas pelo sujeito. A consciência moral do sujeito não tem substância própria, ela é integralmente formada (ditada) pelas normas vigentes em uma sociedade dada. Ela [...] [é] o resultado de uma educação moral sistemática, imposta de fora para dentro.

---

<sup>6</sup> A moral, e mais especificamente, a ética são temas transversais na medida que atravessam toda a prática educativa. Portanto, em se tratando de ensino estarão presentes.

<sup>7</sup> Émile Durkheim foi um sociólogo francês que viveu nos séculos XIX e XX (1858-1917).

Puig (2000, p. 29) acrescenta que autores vinculados a posições sociológicas

[...] Descrevem a formação moral como um processo mediante o qual os sujeitos recebem da sociedade o sistema de valores e normas vigente. Valores e normas que lhes são impostos com uma força alheia à sua consciência e à sua vontade, que lhes são impostos com a autoridade que emana de uma entidade social superior aos indivíduos e que exerce influência e pressão sobre eles.

Das palavras de La Taille, Freitag e Puig, tudo me chama à atenção, mas algo em particular: seria a educação moral algo sistemático e imposto, por conta de discursos, de fora para dentro? Tal fato leva-me a refletir sobre o discurso e a questioná-lo como procedimento para educar moralmente. Seria este um meio eficaz? Seria o contrário?

Para tanto, reporto-me a Piaget (1996, p. 15) que, tratando das técnicas gerais da Educação Moral e em particular aos procedimentos verbais desta, escreveu que:

Do mesmo modo que a escola em geral há séculos pensa ser suficiente falar à criança para instruí-la e formar seu pensamento, os moralistas contam com o discurso para educar a consciência.

Implícitos nas palavras de Piaget estão, a meu ver:

- a) uma crítica à pedagogia adotada pela escola;
- b) outra crítica aos moralistas;
- c) o fato de ele crer que o discurso não é condição suficiente para se educar moralmente, mas também de que este tem um lugar na Educação Moral.

Portanto infiro, preliminarmente, que não se trata de proscrever o discurso como ferramenta pedagógica para ensinar moral, mas de clarificar o seu lugar. Logo, será necessário entender tanto o motivo da crítica de Piaget aos moralistas – que pensam ser suficiente o discurso para educar a consciência das pessoas – quanto desvelar o lugar deste na educação moral.

### **1.1 A Moral dos Moralistas e o Lugar do Discurso na Educação Moral**

Antes da ciência, a experiência de vida: quando, entre iguais, alguém julga o comportamento alheio (em geral de uma pessoa que não se encontra presente) como “errado” diz-se que essa pessoa é moralista. E o é na medida que emite um juízo de valor sobre possíveis posturas adotadas por terceiros em suas próprias vidas. Outra coisa que se costuma dizer é que fulano é um “falso moralista”, ou seja, fala assim ou assado da vida dos outros, mas não aplica na sua o discurso que universaliza.

O que é, para a ciência, ser moralista? Pretender, como Piaget rotulou, educar com discursos a consciência das pessoas? Ser moralista é querer doutrinar as pessoas? Fazê-las

seguir determinadas regras? Certamente, afirmar às indagações nos permite sinalizar para um entendimento de moralismo. É o que ratifica La Taille (2001, p.77) ao dizer que o moralista “[...] é aquele que tem a pretensão de normatizar as mínimas condutas de seus contemporâneos”. Com efeito, se normatizar é estabelecer regras e modelos, o que o moralista pretende é controlar o que as pessoas devem fazer. Seria possível se lhe identificar algumas características? Escreve La Taille (2001, p. 77-78):

A grande dificuldade do “moralista” está, justamente, em traçar essa fronteira entre as esferas pública e privada, o que o faz invadir, incessantemente, esta última.

[...] Outra característica do “moralista”, sempre no sentido pejorativo, é a falta total dessa virtude moral que é a tolerância. [...] o moralista não é tolerante, porque universaliza sem maiores cuidados seus próprios valores e, impiedosamente, condena outros apenas porque são diferentes dos seus.

Abstrair dessas palavras o seguinte: moralista é quem invade a vida das pessoas e o faz intolerantemente a fim de ensiná-las como devem agir. Daí, ser possível falar de uma *moral dos moralistas*: normativa, intolerante, acusatória, prepotente. Deduzo que o professor moralista, na intenção de preceituar o que os seus alunos devem ou não fazer, invadirá a vida desses com os seus ensinamentos sobre o que é certo e o que é errado. Por conseguinte, infiro que a sua atitude pedagógica será a de apelar aos discursos, à eleição de bons exemplos e às lições de moral, o que, a meu juízo, sinaliza para a composição de uma educação autoritária.

Mas, o que, além da coerção (do constrangimento), denota uma educação autoritária? Para La Taille (2001b, p. 95)<sup>8</sup>:

[...] traduz na imposição de regras, acompanhada da afirmação da sua legitimidade com frases como “Obedeça porque sou seu pai (ou sua mãe)”, “Faça isso porque eu mandei”, “Não faça aquilo porque eu não quero”, etc., isto é, com sentenças que reafirmam o lugar de autoridade sábia e inconteste. Como era de se esperar, esse primeiro tipo de educação moral vem acompanhado de sanções expiatórias (aquelas que visam reafirmar o poder das autoridades e causar algum tipo de “dor”) ou de ameaças: “Se você não fizer isto ou aquilo, vai ser privado de televisão”, etc. Sabe-se que esse tipo de postura na educação moral dos filhos é bastante comum [...]

---

<sup>8</sup> LA TAILLE, Y. de. Limites, 2001b, p. 94-104 - relata a pesquisa de um psicólogo americano chamado Turiel, especialista em desenvolvimento, onde este comparou três tipos de educação moral no interior das famílias: autoritária, por ameaça de retirada do amor e elucidativa. Em particular, interessou-me para a atual pretensão deste texto a educação autoritária.

Atentemo-nos na citação para a presença de frases discursivas. Elas convergem com a crítica de Piaget aos moralistas: apóiam-se num ensino apenas discursivo e normativo. Observem que esse tipo de moral “vem acompanhado de sanções expiatórias (aquelas que visam reafirmar o poder das autoridades e causar algum tipo de “dor”) ou de ameaças” (LA TAILLE, 2001b, p.95). O ponto é: o que resultará para a educação moral desse tipo de prática? A meu ver, configurar-se-á, sobretudo, um legado moral voltado para a obediência e, portanto, heterônomo. Em outras palavras: as crianças que assim forem educadas agirão mais por medo do castigo, da punição, do que pelo fato de compreender o verdadeiro sentido da regra social. A consciência “passa longe”. Isso sinaliza para coisa pior: lembremo-nos das palavras de Menin (1996, p. 40), citadas quando da explicação da moral heterônoma, “[...] significa que quando não tiver outros a nos mandar, ameaçar, punir, podemos ficar “sem governo” e assim fazer tudo o que nos der na telha!”.

Entretanto, Piaget não proscree o discurso como ferramenta pedagógica para se educar moralmente. Qual seria então o seu lugar? O discurso encontra o seu lugar na educação moral na medida que se muda a fonte de inspiração de construção da moralidade. Pelo o que vimos, o professor e a sua coação foram essas fontes. Melhor ainda, a fonte esteve na autoridade. Logo, esta, dotada das verdades absolutas sobre como se deve ou não agir, agia sobre os alunos “educando-os” moralmente. A lição de moral estava para os alunos como as regras para o professor moralista: inquestionáveis. Um agravante: a educação moralista comete o equívoco de pautar-se em situações abstratas, isto é, vividas por outras pessoas de fora do grupo (daí a idéia de universalização).

De outro lado, ao se eleger as experiências da própria criança e entre crianças como fontes de inspiração moral, ou seja, mudando a fonte de construção da moralidade, o discurso e a autoridade do professor encontram o seu lugar na educação moral. Mas como, se afirmei há pouco que a autoridade do professor e as suas lições de moral são indicativos de uma educação moral heterônoma? Vejamos como a fonte determina a mudança. Piaget (1996, p. 19), ao comentar o método de certas diretoras escolares<sup>9</sup> quando de conversações morais com os seus alunos, explica:

O método desta escola é o “ativo”, isto é, as crianças dedicam-se individualmente ou em grupo aos seus trabalhos espontâneos. [...] esta vida escolar provoca sem cessar no espírito das crianças os numerosos problemas relativos à vida em comum, à disciplina, ao esforço pessoal, etc. A cada dia uma pequena mentira,

---

<sup>9</sup> PIAGET, J. et al. *Cinco estudos de educação moral* - Piaget se refere a diretoras da “Casa das Crianças” ligada ao “Instituto de Ciência da Educação da Universidade de Genebra.”

um ato rude ou uma indolência provocam uma discussão, ou ainda, a alusão a uma virtude ou a um belo exemplo. Ora, essas discussões que se estabelecem primeiramente entre crianças, acabam sempre apelando à opinião adulta. Aí, e somente neste momento, o professor se encontra em condições de dar uma lição proveitosa: longe de intervir de fora correndo o risco de não ser ouvido, ele intervém a pedidos e suas palavras adquirem total significação.

Essa é a mudança que se operou e que não pode passar despercebida: para que o discurso tenha lugar na educação moral a fonte é a experiência autenticamente vivida pelo grupo de crianças. O ambiente pedagógico, neste caso, pautar-se-á, entre outras coisas, na minimização da autoridade do professor – o que sinaliza para o respeito mútuo – e na valorização das trocas sociais. Resultará disso, entre outras coisas, a possível necessidade do diálogo e do discurso do adulto. Adverte Piaget (1996, p. 20):

Queremos apenas ressaltar, no momento, que mantidas as justas proporções a “lição de moral” não deve ser proscrita. Porém ela não se desenvolverá produtivamente a não ser por ocasião de uma vida social autêntica e no interior da própria classe.

Discursar é uma estratégia para se educar moralmente desde que não se pretenda impor às crianças regras de comportamento abstratas, vindas de fora do grupo. Ao contrário, é bem-vindo quando traz aos conflitos surgidos no interior do grupo uma contraposição, ou seja, o professor oferece uma resistência de modo que os alunos possam transgredir os limites<sup>10</sup> presentes. Esse ir além acontece quando o grupo interage, estabelece trocas e, também, auxiliado pelo discurso do professor, toma consciência do que faz. Assim sendo, o professor parte para o discurso a partir de elementos concretos (“*uma pequena mentira, um ato rude ou uma indolência*”) e eu acrescentaria, um ato de solidariedade, de empatia, de carinho, com o objetivo de elevar a consciência dos alunos sobre a prática, sobre o acontecido.

Note-se que o discurso, uma ação verbal, vem depois de ações práticas. Piaget (1996, p. 16) explica a relevância disso: “Para tocar o âmago da alma infantil, um ensinamento oral deve vir depois e não antes da experiência”. Significa dizer que a tomada de consciência se dá depois da prática, isto é, primeiro é preciso fazer, depois compreender.

---

<sup>10</sup> LA TAILLE, Y. de. Limites, 2001b, p. 145 - A palavra limite foi empregada no sentido de [...] aquilo que deve ser transposto, seja para atingir a maturidade, seja para caminhar em direção à excelência em alguns campos de atuação e conduta.

## 1.2 A Tomada de Consciência

E aí, com sua fala de criador, explicou-lhe que, se soubesse usar bem a tal habilidade de imaginar, que é essa mágica de ver para dentro, ela poderia viver no mundo (FREIRE, 2002, p. 40)

Escreve La Taille (1994, p. 11) que

[...] as teorias não nascem da reflexão pura e isolada de um pensador; na verdade, este pensa a prática moral já estabelecida, e lhe confere coerência (até onde consegue) através de princípios. E se esses princípios influem no comportamento dos homens, é que, de certa forma, estes já agiam de acordo com aqueles. Em resumo: primeiro está a ação, depois a tomada de consciência desta (abstração) que, aliás, pode muito bem ser crítica, mas que tem necessariamente por base a prática vigente.

Essa assertiva, de que a consciência se dá depois da ação, de que a tomada de consciência sustenta-se na prática, leva-me a relatar em linhas gerais (e o farei menos superficialmente noutro momento) o estudo de Piaget sobre a moralidade, no qual, a fim de definir a natureza psicológica da prática e da consciência das regras na criança, se ocupou em estudá-la a partir de um jogo bastante conhecido: o de bolinhas de gude para meninos e o de amarelinha para meninas. Descobriu Piaget (1994, p. 60), entre outras coisas, que “O pensamento, de fato, está sempre atrasado em relação à ação”, ou seja, primeiro a criança pratica as regras, depois, progressivamente, as compreende. Menin (1996, p. 46) relata um esquema que clarifica a questão:

[...] a criança descobre o verdadeiro sentido das regras – consciência – quando começa a praticá-las entre si em situação de cooperação no grupo.

Enquanto apenas imita o mais velho, a criança não compreende o que é uma regra; esta compreensão vem apenas quando a regra passa a ser produto das relações entre iguais.

Por conseguinte, penso que esse mesmo raciocínio pode ser atribuído na temática do discurso como procedimento para educar moralmente: a criança que obedece a regras ditadas pelo discurso do professor (a autoridade) o faz inconsciente; não percebe o seu valor. Por extensão, em se tratando de educar atitudes, torna-se estéril investir num ensinamento verbal a partir de situações abstratas. É preciso a experiência, o fazer. Este acontece individualmente, mas também, e quase sempre em se tratando de aulas de esporte, coletivamente. Essas trocas, que nem sempre serão lineares, exigirá da criança descentrar-se (sair do centro). Haverá um “*toma lá da cá*”. Esse conflito, que é prático, social, precede o discurso do professor e a consequente tomada de consciência do aluno. Ainda mais: é o

precursor de ambos. O ponto é: se para atingir a consciência moral autônoma é preciso viver conflitos concretos, isto é, decorrentes das relações entre iguais, e tomar consciência desses (que é onde o professor pode ajudar), de que adiantará investir numa pedagogia que pretende impor o que se deve fazer antes de as coisas acontecerem ou ainda que não aconteçam? Se o professor discursa e impõe regras ele reforça o egocentrismo. Se, ao contrário, estabelece as trocas, ele estimula a descentração. Esta exigirá coordenar outros pontos de vista que não o próprio, o que é um indicativo para a conquista da autonomia moral.

Recorro novamente a LaTaille (1994, p. 19), para quem

No nível moral, as concepções de Bem e de Mal serão abstrações das relações sociais efetivamente vividas. Por esta razão, uma educação moral que objetiva desenvolver a autonomia da criança não deve acreditar nos plenos poderes de belos discursos, mas sim levar a criança a viver situações onde sua autonomia será fatalmente exigida.

Esse *jogo de obedeço, mas não compreendo* tende a tornar-se repetitivo caso as regras sejam impostas pelo professor, e ainda pior, na medida que conserva o egocentrismo, sinaliza para uma moral da obediência e não da autonomia. É o que relata Menin (1996, p. 89):

[...] achamos que enquanto as crianças estiverem presas apenas aos modelos e mandos das professoras como autoridades inquestionáveis, das quais se extrai o que é “certo”, o que é “bom”, o que se “deve fazer” [...] elas estarão provavelmente [...]

- imitando suas professoras como caricaturas e criticando e elogiando seus colegas de acordo com os padrões daquelas;
- buscando aprovação das Tias, usando para isso o delato dos colegas;
- julgando severamente o “erro” dos outros, mas sendo branda consigo mesmas...
- chamando o mais forte – Tia – para resolver seus conflitos com colegas;
- repetindo, de forma acrítica, o discurso do que é “certo” fazer na Escola, nos grupos, na classe, quando este discurso não se coaduna com sua prática e se conflitua com sua vida social.

A narrativa de Menin cabe, ao meu ver, para uma aula de esporte. A diferença fica por conta de a autora se referir ao ensino em salas de aula. De outro lado, há, certamente, aproximações sensíveis entre o quadro e a quadra e entre esta e a sala de aula. Em se tratando de moralidade, eu acrescentaria: não seria a quadra um ambiente ainda mais sensível do que a sala de aula e, por isso, mais dada às questões morais?

Falei há pouco que o discurso do professor, quando bem utilizado – a partir de situações autênticas, surgidas das trocas sociais entre iguais – provoca no outro a tomada de consciência. À primeira vista, essa proposição afirmativa pode levar a crer que basta ao professor esperar os conflitos surgirem para “despejar” sobre os alunos os ensinamentos morais que os levarão a tomar consciência sobre as suas ações. Será que é assim mesmo? Todo o discurso provocará a tomada de consciência? Receio que não.

Na direção de pontuar a tomada de consciência, recorro a Freire (2003, p. 93) que, em comentários sobre possíveis procedimentos que levariam uma criança a compreender as suas próprias ações práticas, relata:

Uma ação prática pode ser compreendida quando a atenção do praticante se concentre sobre a ação realizada, de modo que ele a presencie como testemunha mental, isto é, quando a ação pode ser representada internamente pelo sujeito. Assim, aquilo que foi experienciado na atividade prática pode ser revivido mentalmente pelo aluno. Ao vivê-la internamente, o aluno pode reconsiderá-la sob inúmeros aspectos, tomando consciência e vindo a compreendê-la.

Em se tratando de moralidade, é a mesma coisa: os alunos nas aulas de esporte precisam rever, além das suas ações motoras, as suas atitudes morais. Estas tanto quanto aquelas são práticas (na verdade confundem-se). Logo, a pedagogia precisa dar conta disso. Compreender as próprias ações, motoras ou sociais, evitará, por um lado, que as crianças façam a prática pela prática, isto é, que não compreendam o que fizeram, que não tragam para o plano mental, para o centro, o que está apenas na periferia. De outro lado, poderá significar um aprendizado generalizável para a vida fora da quadra, ou seja, termina a aula de futsal, mas as coisas compreendidas na aula se estendem, pois pertencem à pessoa, e, portanto, se generalizam para situações cotidianas.

Dito isso, resta compreender como o professor agirá a fim de que o aluno represente internamente, isto é, mentalmente, o que fez na prática. Freire (2003, p. 93) propõe duas estratégias:

- a) Colocar *em oposição uma atividade conhecida com outra desconhecida, porém semelhante*

Essa estratégia levaria o aluno quando da prática da atividade desconhecida a refletir sobre o que faz, isto é, a lançar para o plano da reflexão o que fez na prática. Isso acontece porque a estrutura que o aluno reuniu para praticar a atividade conhecida é insuficiente para praticar a desconhecida. Em conflito, o aluno recorrerá à reflexão, onde ponderará sobre o que fez e o que deve fazer para atender à nova demanda. À procura em se organizar

novamente, Vinha (2000, p. 189) diz que Piaget chamou de equilibração, isto é, “Compensações ativas do sujeito em respostas às ações exteriores”. O resultado desse processo é a construção de um novo arranjo, de um novo conhecimento.

b) Falar sobre a ação

Em particular, essa segunda estabelece uma conexão interessante quando se pensa em como o discurso provocará no outro uma atitude reflexiva e, portanto, de tomada de consciência. Freire (2003, p. 93) explica que

Outra forma de compreender a ação é falando sobre ela. Para falar da ação o aluno precisa vê-la mentalmente. Falar sobre a ação é descrever a ação anteriormente realizada, que agora está sendo vista no plano da representação mental.

Se a criança toma consciência do que faz quando fala do que fez, o professor pode utilizar a verbalização: estimular o diálogo, a troca de idéias, a pergunta, enfim, a proposição de trocas sociais como procedimentos que pretendem contribuir com o outro para a tomada de consciência. Essa troca não se dá apenas entre o professor e os alunos, mas também entre estes últimos.

A fim de ilustrar, recorro a um fato que aconteceu comigo numa aula de futsal para crianças de dez e onze anos de idade. Nesta, divididos em duas equipes, os alunos ocupavam a meia-quadra em um jogo tradicional de igualdade numérica (3x3). A certa altura do jogo, um dos alunos abandonou a equipe, o que afetou a todos. Aproximei-me do aluno e perguntei-lhe o motivo do abandono. Disse-me que saiu porque “o Bruno<sup>11</sup> não lhe passava a bola”. Respondi-lhe que compreendia, mas sabia o quanto ele gostava de jogar, que a sua ausência gerou um desconforto para todos e se ele poderia conversar com o Bruno a respeito do seu problema. Com a sua assertiva, solicitei um pedido de tempo para que todo o grupo se reunisse e conversasse a respeito do ocorrido. Silvio, o aluno insatisfeito, falou diretamente para o Bruno qual era o seu problema: “– Eu saí porque você não tocava a bola para mim”. Este lhe respondeu: “– Não tocava porque você não aparecia”. Intervi com algumas perguntas, estendendo o problema ao grupo em geral: “Como então aparecer para receber a bola?”, “Alguém gostaria de jogar e de não receber a bola?”, “Deve-se abandonar o jogo quando não se recebe a bola?”, “Qual a consequência para a equipe de um jogador abandoná-la?”. Em conjunto, debatendo essas questões, o grupo acordou de recomeçar o jogo com as equipes novamente completas.

---

<sup>11</sup> Nome fictício, a exemplo de todos os nomes de crianças apontados nesta dissertação.

Neste caso, procurei mediar a resolução do problema utilizando o discurso, com perguntas, e não tomando decisões. Ao falar sobre a própria prática, sobre as dificuldades de se passar e de se receber a bola, de se pertencer à equipe, de se abandonar o jogo, os alunos levaram para o plano mental o que estava apenas na prática. Ainda mais: conheceram os sentimentos uns dos outros. Daí ponderaram e tomaram a decisão de recomeçar o jogo como de início. Penso que, modestamente, contribui na inclusão do *Silvio*, mas também para que ele e os demais refletissem sobre suas ações e descentrassem-se (colocassem-se uns nos pontos de vistas dos outros). Penso que esse tipo de intervenção auxilia os alunos a compreenderem-se e também a compreenderem-se mutuamente. Isso é uma forma de educar moralmente.

Por conseguinte, uma vez pontuado o fato de que na construção da moralidade infantil há lugar para o discurso, de que não é todo o discurso que provoca no outro a tomada de consciência e de que me oponho à idéia de discursos moralistas (coação) como método, adentrarei o universo da moralidade infantil. Neste, repito, não há lugar para a *moral dos moralistas*, senão para lembrarmos da sua inadequação para a construção de uma moral autônoma.

### **1.3 A Moralidade e as suas Características**

A referência de Piaget sobre moral descrita anteriormente, de que “Toda moral consiste num sistema de regras” introduziu o fato de a moral tratar de regras. La Taille (2001a, p. 68) converge com Piaget: “[...] pode se chamar de moral as diversas regras e valores dos homens”. De minha parte, pergunto: qual seria então a idéia principal da moralidade, ou seja, do processo de construção das regras e valores dos homens? Para Piaget (1994, p. 23), além de toda moral constituir-se num conjunto de regras, “[...] a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. Por esse conceito, a pessoa moral é aquela que respeita regras. Como se processa esse respeito? Como visto, não é por coação. Na verdade, existem diferentes estágios que explicam como a criança constrói a moralidade, isto é, passa a legitimar as regras morais. Sobre isso falarei noutro momento.

Por hora, penso que o conceito de Piaget revela que a moral tem a ver com o sentimento que se imprime às regras. Portanto a moral, além de racional, é sensível. La Taille (2001a, p. 69), citando Comte-Sponville, acrescenta a essa reflexão o fato de que a moral, portanto, “[...] visa responder à pergunta” como devo agir “?”. Entendo disso que a

condição moral de alguém começa no vínculo afetivo que ela estabelece com as normas. Falo isso para resguardar o fato de não ser função da pedagogia normatizar os sentimentos das pessoas, mas sim de facilitá-las (de servir como ponte) a legitimação de regras. Portanto, a afetividade tanto quanto a inteligência influenciam na moralidade.

Piaget, ao escrever *O Juízo Moral na Criança*, a sua célebre obra sobre moral, interessou-se em saber como a pessoa julga moralmente as situações, e não o julgamento em si. Portanto, o *respeito* expressado no conceito de Piaget está por conta da consciência e do sentimento que o sujeito imprime às regras. Essa menção à afetividade apenas ratifica o fato de esta, tanto quanto a razão, influenciar na moralidade.

O sentimento que se imprime à regra, bem é verdade, pode ou não convergir com a atitude, ou seja, pode-se pensar e sentir de uma forma e se agir de outra. Entretanto, o ponto é o de que não basta a inteligência para se agir moralmente e para se educar a consciência das pessoas: a afetividade tanto quanto a primeira são necessárias para a legitimação (a validação) de valores. Fosse a inteligência o único pressuposto para a aceitação de regras morais, bastaria racionalizar, eleger o que é certo e agir de acordo. Outrossim, quão diferente poderia ser a sociedade se as nossas atitudes morais fossem baseadas apenas na racionalidade e fosse esta suficientemente sensível para garantir a felicidade coletiva. Não precisaríamos, sequer, de criar códigos morais. Para que criar códigos se a inteligência das pessoas preserva a privacidade, a dignidade e os direitos de todos? Para que normas coletivas se a justiça é a virtude humana peculiar que garante a igualdade social entre as pessoas? Quão diferente seria a sociedade se tomássemos atitudes morais a favor da nossa vida e da dos outros usando para isso apenas a nossa inteligência. Mas não é assim. Há discrepâncias implacáveis entre o que o sujeito pensa (juízo) e o que ele faz (ação). Portanto, a inteligência é condição necessária, mas não suficiente para se agir moralmente.

Essa narrativa implica em entender que a inteligência e a afetividade como dois processos psicológicos que interferem na legitimação das regras morais e, logo, na construção da moralidade infantil (BRASIL, 2000, p. 75-81).

Por um lado, a construção da moralidade autônoma não se concretiza

[...] sem o desenvolvimento da inteligência. A moralidade está repleta de racionalidade, pois exige uma reflexão contínua. Porém, apenas o progresso intelectual não basta, não é suficiente para que a moralidade se desenvolva. Quando o indivíduo possui as estruturas do pensamento formal, ele se torna capaz de raciocinar abstratamente, realizar operações sobre operações, trabalhar com hipóteses, estabelecer relações complexas entre relações não mais somente entre objetos, todavia isso não significa que seu juízo moral (nem que suas ações

morais) esteja coerente com esse desenvolvimento. [...] há pessoas extremamente intelectualizadas [...], mas individualistas, manipuladoras, autoritárias. Essas pessoas usam suas habilidades intelectuais para beneficiarem a si mesmas (VINHA, 2000, p. 94-95).

Entretanto,

O risco de uma educação *exclusivamente* racional é “esfriar” a moral, dando-lhe o aspecto de mero problema de lógica. A criança precisa perceber que o “bem” e o “mal” incendiam os corações das pessoas e envolvem uma personalidade em favor do primeiro e contra o segundo. São mestres medíocres pais ou professores que argumentam com certo talento sobre o certo e o errado, mas que, na prática, nunca se indignam com nada, nem dão mostra de sincera admiração quando testemunham ações virtuosas. Podem convencer seus filhos ou alunos, mas não os comovem. Ora, se para agir moralmente é preciso que a inteligência esteja convencida, também é preciso que o coração esteja sensibilizado (LA TAILLE, 2001b, p. 103).

Há pouco pontuei o fato de que para a construção de uma moral autônoma é preciso ter consciência sobre o que se faz – não basta fazer, é preciso compreender. A pedagogia deve investir nisso. A legitimização de regras morais perpassa, certamente, a racionalidade. Acrescente-se a afetividade. Por quê? Pelo motivo de a construção de valores que se dá entre as pessoas demandar uma projeção de sentimentos sobre o que se pretende conhecer. Essa é a idéia: alguém envolvido afetivamente (interessado, comovido) se mobilizará a legitimar valores. Se isso é verdade, ou seja, se os valores são construídos nas relações entre as pessoas e é uma projeção de sentimentos, a pedagogia deve investir, também, na afetividade (o que implica em pensar métodos de ensino que dêem conta disso). Caso contrário, diríamos que o obediente é moralmente desenvolvido. Ora, como alguém que é governado por outros e que não imprime um valor à determinada norma pode ser moralmente desenvolvido? Portanto, as ações do obediente não implicam em agir virtuosamente. Ainda mais: a pessoa heterônoma (governada por outros), fica, por assim dizer, a mercê das determinações alheias. Os Parâmetros Curriculares Nacionais corroboram com a questão ao dizer que

[...] uma pessoa possui um valor e legitima as normas decorrentes quando, sem controle externo, pauta sua conduta por elas. Por exemplo, alguém que não rouba por medo de ser preso não legitima a norma “não roubar”: apenas a segue por medo do castigo e, na certeza da impunidade, não a seguirá. Em compensação, diz-se que uma pessoa legitima a regra em questão ao segui-la independentemente de ser surpreendida, ou seja, se estiver intimamente convicta de que essa regra representa um bem moral. (BRASIL, 2000, p. 75).

Foi o que Menin (1996, p. 89) ratificou ao dizer que “A moralidade é algo maior do que saber as “boas regras“ ou as ”leis constituídas“ sobre como agir; ela implica em refletir no porquê seguir certas regras ou leis, mais do que obedecê-las cegamente”.

Piaget (1990, p. 52) escreve que a educação 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 precisos que quaisquer outros, e cuja construção requer uma ambiência social específica, não constituída exclusivamente de submissão.

Vejamos. Se a moral trata do “como devo agir”; se a moral implica em racionalidade e afetividade; se a moral implica em tomada de consciência, falta desvelar onde ela é construída, isto é, a partir de que e como se aprende moral?

Escreve Vinha (2000, p. 135) que

[...] um dos principais fatores que promovem o desenvolvimento moral, é o tipo de experiências que vive cada indivíduo (papel do sujeito) e, em concreto (e também em que os educadores podem atuar), a atmosfera moral de seu círculo familiar, escolar e social; visto que a moralidade é resultante das interações ou relações estabelecidas pelo sujeito com *todos* esses ambientes.

Aí está: a moral é fruto dos tipos de relações estabelecidas pelo sujeito com o que o cerca. A moral se dá nas relações, entre pessoas: pais e filhos, professores e alunos, crianças e crianças e outros. O que se promove no ambiente, na atmosfera, é peculiar. Nas palavras de Vinha (2000, p. 159)

[...] a moralidade não é ensinada diretamente, pois é construída pelo sujeito. [...] Será durante a convivência diária com o adulto, com os seus pares, com os problemas [...] experimentando, agindo, que a criança irá construir [...] normas morais.”

O conceito de Vinha, afinado com os pressupostos de Piaget, é revelador na medida que, situando-se ideologicamente por um tipo de pedagogia que investe nas relações, neste caso, construtivista, clarifica o fato de a moral ser construída a partir das trocas que o sujeito estabelece com o que o cerca. Essa maneira de pensar – de que não se transmite moral, mas sim se constrói; de que a moral é, portanto, um processo que implica em uma conquista – democratiza a moral. Todos podem aprender uma moral autônoma. Esta não é dada *a priori*, tampouco imposta pelo meio.

Outrossim, o construtivismo (que será objeto de estudo do segundo capítulo) coloca o professor em uma situação singular: a sua pedagogia incrementará ou não a construção de

uma moral autônoma. Tal fato dependerá, efetivamente, da qualidade das relações estabelecidas no ambiente. Logo, se este se basear em trocas sociais, em relações democráticas, no respeito mútuo e na cooperação sinalizará, por extensão, para a construção da autonomia moral; entretanto, se predominar relações autoritárias, coercitivas e de respeito unilateral, sinalizará para a construção da heteronomia.

Por conseguinte, dá para imprimir à moralidade algumas características:

- a) se refere ao pressuposto de “como devo agir”,
- b) é alicerçada na inteligência e na afetividade,
- c) implica em ter consciência sobre o que se faz,
- d) é construída nas relações interpessoais nos diferentes ambientes em que se vive e, por isso, a qualidade destas relações é decisiva.

Para entender como Piaget concebeu a gênese da moral, e daí entender, entre outras coisas, porque a autonomia moral é conquistada, entrarei no desenvolvimento moral.

#### **1.4 O Desenvolvimento Moral em Jean Piaget**

Em se tratando de desenvolvimento moral<sup>12</sup>, é La Taille (1992, p. 55) quem explica que os argumentos de Piaget “[...] limitam-se a ir de encontro àqueles que o reduzem à mera interiorização, por parte da criança, de idéias e padrões de condutas impostos pela sociedade.”

Iniciar por essa assertiva permite-me clarificar o fato de que Piaget, para explicar a socialização da criança, contrapõe-se a idéias aprioristas<sup>13</sup> e outras baseadas na transmissão de valores – estas últimas, em parte, referenciadas no pensamento anteriormente citado do sociólogo francês Émile Durkheim. Piaget preconiza o construtivismo como teoria do conhecimento para explicar o desenvolvimento moral. É o que explica Lukjanenko (2001, p. 45):

Jean Piaget em seus estudos sobre a moralidade infantil, especificamente nas pesquisas apresentadas na obra “O juízo Moral na Criança” [...] traz contribuições essenciais à questão da socialização da criança e apresenta a defesa da hipótese construtivista interacionista para essa área, a da moral, diferenciando-se, portanto, de referenciais empiristas e aprioristas.

---

<sup>12</sup> PUIG, J. M. *A construção de personalidades morais*, 1998, p. 45-46 - explica que [...] Este desenvolvimento é entendido como progressão contínua das formas de raciocínio moral – progressão está de caráter universal e não condicionada pelos valores concretos das diferentes culturas.

<sup>13</sup> FREITAG, B. *O indivíduo em formação*, 1994, p. 34 - para a autora essa premissa teórica encontra em Jean-Jacques Rousseau (1712-1776), filósofo suíço, seu defensor. Parte-se da idéia “de que o homem nascia essencialmente bom (consciência moral inata).”

Por conseguinte, para o psicólogo suíço, a moralidade é um processo de construção de conhecimento, nesse caso, de valores, de regras, podendo, estas últimas, serem ou não legitimadas pelo sujeito epistêmico. Em outras palavras: a moral se dá nas relações, isto é, o desenvolvimento moral é social, mas mantém-se preservada nessa inter-relação a autonomia do sujeito.

Alio-me às idéias de Piaget de que a moral não é inata – ninguém nasce moral ou imoral – tampouco imprimida na pessoa. Vejo na premissa teórica de ela ser construída, refutada a idéia de verdade absoluta permeando o processo de desenvolvimento moral: não é privilégio de alguns, porque nasceram com ela ou porque alguém, algum dia, os ensinou ou ensinará.

De outro lado, não significa dizer que se deve cair no extremo do relativismo moral. Há coisas morais e outras imorais (como, por exemplo, relativizar a violência?). Araújo (2002, p. 57) contribui com essa reflexão quando aponta alguns valores *universalmente desejáveis* num contexto social como o brasileiro (que almeja a democracia): “[...] a justiça, a igualdade, a equidade e a participação coletiva na vida pública e política de todos os membros da sociedade.” Há, portanto, uma educação moral. Freitag (1994, p. 48), em comentário sobre a teoria moral de Lawrence Kohlberg<sup>14</sup>, pontuou algo que, penso, ilustra o meu pensamento:

Em princípio, a conquista de altos patamares de moralidade em uma sociedade passa necessariamente pela educação moral, como compreendida por Kohlberg e seus seguidores: a construção gradual e sistemática de consciências sociais autônomas, que orientam suas ações por princípios justos e racionais. Essa construção somente é possível no interior de um grupo que aprenda a se autogovernar e autogerir as normas democráticas que o regem. Importante é a ressalva de que nem o indivíduo, membro do grupo, nem o grupo enquanto comunidade “justa”, pode considerar-se “dono da verdade” e “realizador de um padrão máximo de excelência moral”. Ambos devem estar abertos para permanentes redefinições e reestruturações.

Dado está o discurso de Freitag (1994) que não deixa dúvidas: a construção da moralidade exige um tipo de educação não dogmático, aberto, tolerante e baseado em relações democráticas, de respeito mútuo e de reciprocidade.

Quem descobriu que os tipos de relações estabelecidas no ambiente interferem na construção da moralidade foi Piaget. Vejamos como.

---

<sup>14</sup> Psicólogo americano (1927-1987), professor da Harvard, estudioso da moralidade e que se inspirou no construtivismo genético de Jean Piaget para desenvolver os seus trabalhos.

Para La Taille (1994, p. 10), o livro *O juízo moral na criança* (1932), de Jean Piaget, “[...] é um marco na história da reflexão humana sobre a moralidade.” Noutra oportunidade, disse ser “[...] referência obrigatória para todos os pesquisadores da moralidade humana e das interações sociais”. Para o autor, Piaget, ao investigar empiricamente as questões morais pelo estudo da criança, “[...] contribuiu de forma singular mostrando como o estudo do pensamento infantil joga decisivas luzes sobre o pensamento adulto e humano em geral” (LA TAILLE, 1994, p.10). Pode-se dizer que ao estudar a moralidade infantil em particular, Piaget estudou em geral a moralidade humana. Segundo Piaget (1994, p. 22) “A moral infantil esclarece, de certo modo, a do adulto.” Idéia com a qual converge Lukjanenko (2001, p. 45-46), para quem “O objetivo de Jean Piaget foi maior do que estudar a moralidade infantil, pois suas pesquisas, com todo o rigor exigido por uma ciência, abrem possibilidades para o entendimento da moral humana.”

**O que queria saber Piaget ao estudar a moralidade infantil?** Qual era a sua inquietude? Responde o mesmo: “Trata-se, inicialmente, de saber o que vem a ser o respeito à regra, do ponto de vista da própria criança (PIAGET, 1996, p. 21).” Para tanto, ele se ocupou em estudar, em jogos sociais<sup>15</sup>, como as crianças praticam e respeitam as suas regras, “[...] na medida em que [estas] são obrigatórias para a consciência do jogador honesto.” O raciocínio poderia assim ser colocado: se a moral, como foi visto, tem a ver com regras e se constitui no respeito que se tem por essas regras, nada melhor do que estudar como se chega a respeitá-las.

Entretanto, o interesse de Piaget não foi o de verificar se as crianças, ao jogar, eram honestas, mas sim o de investigar os motivos que as levaram a ser honestas. Em outras palavras: **como a consciência chega a respeitar as regras?** Por exemplo, sou honesto porque meu pai mandou; sou honesto porque o professor falou que é certo; sou honesto para não prejudicar as pessoas; sou honesto para não ser castigado. Araújo (1999, p. 32) ratifica a inquietude de Piaget ao estudar a moralidade:

[...] sua preocupação central foi elucidar “como” a consciência chega a respeitar as regras e para isso estudou “como” a criança desenvolve o conhecimento e a prática das regras em situações de jogos. Utilizando o jogo de bolinhas de gude e analisando outras investigações sobre o tema, constatou que a existência de um caminho psicogenético possível no desenvolvimento do juízo moral infantil.

---

<sup>15</sup> PIAGET, J. *O juízo moral na criança*, 1994, p. 23 - em particular, qualifica os jogos infantis como “admiráveis instituições sociais”. Isso porque eles contemplam “um sistema muito complexo de regras, isto é, todo um código e uma jurisprudência.”

Com o que concorda Menin (1996, p. 32):

Entendendo que a moralidade começa pelo respeito que adquirimos às regras que nos cercam [...]

Piaget passou a observar como crianças de diferentes idades jogavam um jogo muito conhecido no mundo inteiro, que é o jogo das Bolinhas de Gude.

Além de observar, ele também jogava com as crianças e conversava com elas a respeito das regras do jogo: quais são, por que usar esta ou aquela regra, de onde vêm, se é possível modificá-las, etc...

Vinha (2000, p. 38) acrescenta que para Piaget

[...] o “bem”, ou o “valor”, ou a “justiça”, não está na regra ou na lei a que nós obedecemos (“ser sincero”, “ser fiel”, etc.), nem nos nossos valores morais; mas no porquê obedecemos a essas leis, normas ou valores, no “princípio da obediência.”

Uma vez entendida a inquietude de Piaget, que se preocupou em saber como as crianças respeitam as regras, pergunto: **o que fez e o que descobriu Piaget?**

Piaget escolheu dois jogos de regras para pesquisar a moralidade humana: o de bolinhas de gude para meninos e o de amarelinha para meninas (LA TAILLE, 1992a, p. 49). Mas, por que a escolha por jogos de regras? Para La Taille (1992a, p. 49), o psicólogo suíço compreendeu que “[...] os jogos coletivos de regras são paradigmáticos para a moralidade humana.” E o são porque

Em primeiro lugar, representam uma atividade interindividual necessariamente regulada por certas normas que, embora geralmente herdadas das gerações anteriores, podem ser modificadas pelos membros de cada grupo de jogadores, fato este que explicita a condição de legislador de cada um deles. Em segundo lugar, embora tais normas não tenham em si caráter moral, o *respeito* a elas devido é, ele sim, moral (e envolve questões de justiça e honestidade). Finalmente, tal respeito provém de *mútuos acordos* entre os jogadores, e não da mera aceitação de normas impostas por autoridades estranhas à comunidade de jogadores.

Acrescentaria que ao estudar dois jogos, Piaget investigou algo que as crianças estariam afetivamente envolvidas. O que Piaget investigou do encontro das crianças com as regras? A *prática* e a *consciência* daquelas sobre estas (MENIN, 1996, p. 43).

E o que vem a ser isso? Escreve Piaget (1994, p. 24) que a prática das regras “[...] é a maneira pela qual as crianças de diferentes idades as aplicam efetivamente”, isto é, como, no jogo, as crianças usam as regras para si e para os outros; e a consciência das regras é “[...] a maneira pela qual às crianças de diferentes faixas etárias se apresentam o caráter obrigatório, sagrado ou decisório, a heteronomia ou autonomia inerente às regras do jogo”,

ou seja, é a compreensão que as crianças têm das regras – “[...] o que elas são, para que servem, de onde vêm, quem as faz, se podem ser mudadas (MENIN, 1996, p. 44).”

Em síntese, Piaget descobriu que o jogo de regras é praticado e compreendido diferentemente pelas crianças segundo a faixa etária. Resulta disso o surgimento de diferentes etapas ou estágios; resulta num processo. Araújo (1999, p. 32) ratifica essa idéia ao afirmar que Piaget defende “[...] a existência de um processo psicogenético evolutivo de construção da moralidade humana que segue uma vecção da heteronomia em direção à autonomia.”

Acrescenta o autor que Piaget em

Utilizando o jogo de bolinhas de gude e analisando outras investigações sobre o tema, constatou a existência de um caminho psicogenético possível no desenvolvimento do juízo moral infantil. Esse caminho, vinculado à relação da criança com as regras, inicia-se com os estados de anomia, passando pelos estados de heteronomia, em direção aos de autonomia (ARAÚJO, 1999, p. 32).

O esquema gráfico abaixo, proposto por Araújo (1999, p. 34), permite uma visualização desse processo:

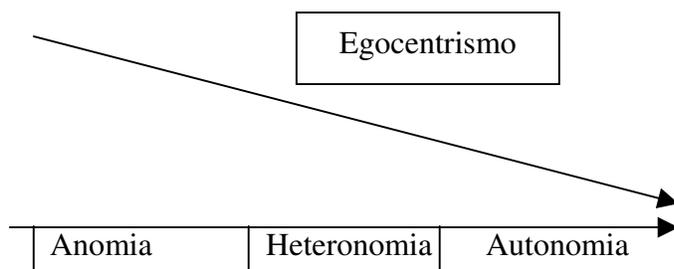


Figura 1 - Caminho psicogenético do desenvolvimento do juízo moral infantil

Portanto, estão aí as diferentes fases evolutivas do desenvolvimento moral de que nos fala Piaget: anomia, heteronomia e autonomia. Resta-me explicá-las.

O que vem a ser anomia, heteronomia e autonomia? Diria, minimamente, que anomia significa a ausência de regras. Heteronomia, quando a fonte das regras está no outro e autonomia, quando a fonte das regras está na própria pessoa. Entretanto, serei menos superficial.

A **anomia** é quando as regras não são percebidas. Falo das regras racionais (de convívio social). Isso é fácil de observar em crianças pequenas. Até que não é nada mau, ao menos no início da vida, não perceber regras. De outro lado, as regras motoras são permanentes e exigem da criança pequenas acomodações sucessivas. Comunicam-se, portanto, motoramente. Se se deseja algo, deve-se construir um esquema para pegar. Se

algo é desconfortável, grita-se. No abraço do mais velho, o aconchego. No beijo, diz-se que se gosta. Não deixa de ser uma forma de acordar sobre as coisas e de se comunicar. Ainda que neste texto a anomia seja tratada como coisa de criança, pois foi essa a gênese que Piaget descobriu quando estudou a moralidade, tem muito adulto, e isso não é nada bom quando se prejudica a vida dos outros, que não percebe as regras sociais.

Araújo (1999, p. 32) qualifica a anomia na vida da criança como “[...] um estado de egocentrismo<sup>16</sup> e dualismo que não lhe permite perceber a existência dos outros nem conhecer as regras de convívio social.” É o que acontece, por exemplo, quando crianças pequenas jogam um jogo muito regrado: esquecem ou violam as regras, não por rebeldia, mas por inconsciência, por que não se ligam em regras.

Para La Taille (1992a, p. 49), a anomia corresponde, como visto, à primeira etapa na evolução da prática e consciência das regras. Nesta, as crianças “[...] não seguem regras coletivas”. Acrescenta o autor que as crianças “Interessam-se, por exemplo, por bolas de gude, mas antes para satisfazerem seus interesses motores ou suas fantasias simbólicas, e não tanto para participarem de uma atividade coletiva.”

Freire (1984, p. 7) escreve que essa etapa, no que se refere à **prática das regras**, corresponde ao estágio **motor**. Convergem os autores: no caso da bola de gude, a criança a utiliza livremente, sem qualquer vínculo de ligação às regras sociais. Para a autora "No máximo a criança desenvolve rituais individuais de jogo, que podem ser chamados de regras motoras.” Menin (1996, p. 43) acrescenta que

Crianças bem pequenas, até mais ou menos 3 anos, jogam em função de seu próprio desejo, divertem-se sozinhas, fazem gestos repetitivos e regulares ao brincar, mas este brincar é totalmente individual e nada tem a ver com o jogo de bolinhas em si: é o estágio das regras motoras e não-sociais ou individuais.

Em se tratando de **consciência das regras**, convergem novamente Freire, La Taille e Menin: nessa fase, “[...] as regras simplesmente não fazem parte do espaço de vida da criança” (FREIRE, 1984, p. 8). Daí a denominação anomia, ou seja, ausência de regras.

Como se dá a superação da anomia? Simples. À medida que a criança, gradativamente, interage com o mundo e as outras pessoas, é por esses, lentamente, pressionada (constrangida) a cumprir determinadas regras sociais. É a substituição do estado de ausência de regras, de anomia, pela heteronomia. Para Araújo (1999, p. 33) “[...]”

---

<sup>16</sup> VINHA, T. P. *O educador e a moralidade infantil*, 2000, p. 54 - esclarece que o egocentrismo se estende desde o nascimento até o período das operações concretas (isso por volta dos sete, oito anos). Nesse período, as crianças são “incapazes de considerar os sentimentos, desejos, os pontos de vista do outro”. La Taille (1992, p.16) acrescenta que, além de as “crianças pequenas elegerem o ponto de vista próprio como absoluto”, corresponde a esta centralização “uma ignorância a respeito do próprio “eu” ”.

a criança aos poucos vai compreendendo as regras sociais e entendendo que quem sabe o que é certo ou errado são os mais velhos e não ela.” Surge a heteronomia.

**Heteronomia** é ser regulado pelos outros. É algo necessário para quem não sabia nada das coisas da vida. Passo a passo, aprender-se-á, com os outros, a fazer isso e a deixar de fazer aquilo. E não interessa o motivo. Basta que o pai fale. Basta que venha de quem se confia e teme. Essa é a fase onde se fica, porque inconsciente, repetindo coisas que sequer se entende. Isso é necessário. O prazer está em imitar e repetir. O que se pode discutir, e isso também é necessário, é que não dá para fazer isso por toda a vida. Quando se é heterônimo o outro é a fonte moral. O outro é o adulto, o professor, Deus. O que não dá, repito, é ser coagido para sempre. Senão, na ausência dos “mentores”, ficar-se-á desgovernado. Senão, na presença destes, ser-se-á, governado. A autonomia, portanto, passa longe, mas é preciso ser, um dia, heterônimo.

Freire (1984, p. 7) explica que Piaget, no que se refere à **prática das regras**, encontrou um segundo estágio e o qualificou como egocêntrico. Neste, a criança joga para si mesma. Não há interesse em competir com os adversários. A criança joga coletivamente sozinha, isto é, joga ao lado, mas não com as pessoas. Não compete, tampouco coopera. Para a autora “[...] o sujeito está mais preocupado em fazer, no sentido de conseguir êxito e copiar o modelo dos mais velhos, do que em usar a regra como uma forma de relacionamento cooperativo”.

Menin (1996, p. 43) acrescenta que, as crianças nessa fase, ainda que pareçam jogar como os mais velhos, imitando-os, basta um olhar mais atento para identificar

[...] que estas crianças mudam as regras ao bel prazer toda vez que isso for interessante para elas! [...] cada criança joga por si, embora todos estejam imitando os mais velhos. Essas crianças não se dão ao trabalho de combinar como vão jogar, não codificam as regras entre si: elas saem jogando e pronto!

Quanto à **consciência das regras**, Freire (1984, p. 8), baseando-se em Piaget, assume que “[...] a criança considera as regras do jogo eternas e imutáveis, procedentes da autoridade paterna ou divina, recusando-se sistematicamente a modificá-las.”

La Taille (1992a, p. 50) escreve que, nesta etapa, nota-se “[...] um interesse em participar de atividades coletivas e regradas”, mas algumas características lhes são próprias:

- a) As crianças, quanto à interpretação da origem das regras, assumem que foram autoridades, e até mesmo “Deus” que as criaram e as impuseram;
- b) Quanto à possibilidade de modificar as regras, dizem que é proibido e toda tentativa é vista como trapaça;

- c) Quanto a se enxergarem como legisladoras, assumem que não se vêem como inventora de novas regras para o jogo, ainda que haja um acordo entre muitos jogadores e;
- d) Ainda que não aceitem alterações nas regras, quando jogam, introduzem, freqüentemente, novidades que lhes beneficiem.

Por que acontece essa série de fatores? La Taille (1992a, p. 50) explica que

A criança heterônoma não assimilou ainda o sentido de existência de regras: não as concebe como necessárias para regular e harmonizar as ações de um grupo de jogadores e por isso não as segue à risca; e justamente por não as conceber desta forma, atribui-lhes uma origem totalmente estranha à atividade e aos membros do grupo, e uma imutabilidade definitiva que faz as regras assemelhem-se a leis físicas.

Acrescenta Piaget (1990, p. 93) que

[...] da mesma forma que o aluno pode recitar a sua lição sem que a compreenda, e substituir a actividade racional pelo verbalismo, assim também a criança obediente é por vezes um espírito submetido a um conformismo exterior, mas que não se apercebe “de facto” nem do alcance real das regras às quais obedece, nem da possibilidade de adaptá-las ou de construir novas regras em situações diferentes.

Nota-se que a fonte das regras são as outras pessoas. Daí heteronomia. A criança é governada por outros. Na ausência das determinações e do controle dessas pessoas, por não ter consciência sobre o que faz, a criança fará o que bem (ou mau) entende.

Portanto, a heteronomia se constitui num tipo de relação social baseada no respeito unilateral e na coação, isto é, numa relação de sentido único: da criança para com o adulto; este age sobre aquela. Essas são, portanto, as fontes da heteronomia (o respeito unilateral e a coação). Escreve Araújo (1999, p. 33) que

Para Piaget essa pressão externa, por meio da coação e das relações de respeito unilateral, não levam o sujeito a ser consciente das suas ações e aí estão as fontes da moral da heteronomia, um dos tipos de moral por ele identificados.

Se a anomia é superada pela heteronomia, na medida que esta, por meio da ação do adulto sobre a criança, rompe com o estado de ausência de regras daquela, o próximo passo é saber como a heteronomia é superada pela autonomia.

**Autonomia** é autogoverno. É governar-se a si próprio. Entretanto, o conceito de autonomia implica em considerar, além de si, o outro. Portanto, é moralmente autônomo quem toma decisões que são a favor da sua vida e, simultaneamente, não são contra a vida dos outros. Nas palavras de Vinha (2000, p. 19) “Autonomia não é o mesmo que individualismo, ou liberdade para fazer o que se quer; significa coordenar os diferentes fatores relevantes, para decidir agir da melhor maneira para todos os envolvidos”.

A autonomia é conquistada. Resulta, da mesma forma que a heteronomia, das relações interindividuais. Entretanto, ao contrário daquela, outras lhe são as fontes: o respeito mútuo, a reciprocidade, a cooperação, as relações democráticas. Daí Piaget dizer que somente a cooperação leva à autonomia. Se fosse a autonomia uma questão de idade, de tempo, não precisaríamos das fontes. Não precisaríamos de fornecedores. O que favorece a autonomia é um ambiente no qual as relações sejam simétricas, cujas pessoas coloquem-se umas nos lugares das outras e que exija acordos. Nestes, as pessoas precisam ser ouvidas e o que se acordar deve ser respeitado ainda que não seja unânime.

Penso, a exemplo de Araújo (1999, p. 36), que essa é a essência da autonomia moral piagetiana, ou seja, é o “[...] resultado de um processo psicogenético de construção em que o sujeito não mais se obriga a obedecer às regras da sociedade por um dever que lhe é imposto, mas respeita essas regras quando as reconhece e as aceita como boas”.

No que se refere à **prática das regras**, resulta da leitura de Freire (1984, p. 7) sobre Piaget dois estágios: o de **cooperação** e o de **interesse pela regra em si mesma**. Para Lukjanenko (1995, p. 13) o primeiro estágio chama-se **cooperação nascente** e o segundo **codificação das regras**. Para as autoras, no primeiro estágio, as crianças têm prazer no jogo social, isto é, reconhecem que as regras regulam o jogo; procuram unificar as regras. No segundo, as crianças encontram satisfação em explorar todas as possibilidades que as regras oferecem; as regras do jogo são minuciosamente regulamentadas.

Menin (1996, p. 44) clarifica os estágios de cooperação nascente e de codificação de regras ou de interesse pela regra em si mesma. No primeiro

[...] as crianças passam a usar de fato as regras entre si para organizarem como jogar. [...] começam a descobrir que é preciso ter um conjunto de regras igual para todos, senão o jogo torna-se impossível; porém, ainda, não combinam muito bem, antes do jogo, como vão jogar.

No subsequente:

[...] as crianças passam a codificar as regras antes do jogo. [...] As partidas são regulamentadas em minúcias onde todos os casos possíveis de acontecer são discutidos para se construírem regras adequadas. [...] passam a ter interesse pelas regras em si, buscando construí-las as mais justas e completas! (MENIN, 1996, p. 44).

Quanto à **consciência das regras**, Freire (1984, p. 8) é categórica: “[...] a regra deixa de ser imposta para ser o resultado de uma decisão mutuamente consentida [...] as crianças passam a ter prazer em inventar regras para complicar mais os lances do jogo”.

Abstrai-se o evidente: as crianças, nessa fase, apresentam-se como legisladoras. Portanto, livres da regulação alheia. As regras perderam o caráter de divindade. Conscientes, estabelecem acordos, criticam, constroem e transgridem as regras. A pessoa age moralmente porque compreende o que faz. Liberta-se da obediência e, consciente, obriga-se a ter atitudes morais. Esse raciocínio implica noutro: o agir consciente, devidamente permeado pela inteligência e afetividade, quando a pessoa se obriga e não é obrigada, é conquistado e não transmitido. Em poucas palavras: a autonomia – governar-se a si mesmo – é uma conquista.

Essa narrativa, em consonância com o que disse Araújo (1996, p. 32), implica em aceitar que

O desenvolvimento da moralidade caminha na direção da construção de estados de autonomia, quando o sujeito compreende que a fonte das regras está em si próprio, em sua capacidade como legislador das regras, mas sempre referenciado no outro.

Mais uma vez se encontra em Araújo a idéia de que a os estados de autonomia incluem o outro (“mas sempre referenciado no outro”). Apresento, no quadro seguinte, uma tentativa de reunir os estágios descobertos por Piaget. Reuni as informações sobre as etapas do desenvolvimento moral, isto é, da construção da moralidade infantil, pontuando a faixa etária, o estágio de prática da regra e suas principais características, o estágio de consciência da regra e suas principais características. O intuito do quadro é visualizar a gênese psicogenética que Piaget descobriu.

**QUADRO 1**  
**Evolução da prática e consciência da regra**

Prática das Regras	Perfil da criança <sup>17</sup>	Faixa etária	Consciência das Regras	Perfil da Criança	Faixa etária
Regra motora	Joga livremente; procura satisfazer seus interesses; desconhece as regras sociais	Até 3 anos	Anomia	Ausência de regras. Não reconhece as regras	Até 4,5 anos
Egocêntrico	Joga ao lado de outras pessoas, mas sozinha; joga por prazer, imitando os mais velhos; não compete e não coopera	3-6 anos	Heteronomia	Obedecem as regras, porque vêm de pessoas mais velhas ou de divindades  Consideram-nas imutáveis, mas as alteram sempre que necessário  Não as seguem à risca porque não lhes entendem o sentido.	6-8 anos
Cooperação	Passa, de fato, a usar as regras; compete e coopera.	7-8,9 anos			
Codificação das Regras	Constroem as regras;	10, 11 anos em diante	Autonomia	A regra é o resultado de um acordo mútuo. Modificam-nas se for de consenso geral.	De 9,10-11 anos em diante

Descrevemos uma gênese psicogenética da moralidade que, como disse Araújo, segue uma vecção da heteronomia à autonomia. Falamos, portanto, de uma moral heterônoma (obediência) e de uma moral autônoma. Antes de prosseguir, pontuando a hipótese formulada por Piaget de que o desenvolvimento do juízo moral seguiria a mesma evolução da prática e da consciência das regras, clarificarei, confrontando-as, a moral da heteronomia e da autonomia.

Para tanto, apoiei-me em La Taille (2001, p. 90-91):

**QUADRO 2**  
**Moral heterônoma x moral autônoma**

Moral heterônoma	Moral autônoma
As regras são legitimadas com referência a uma instância superior, a uma autoridade.	As regras são legitimadas em acordos entre pessoas iguais e livres.
O lugar da racionalidade é rigoroso: basta conhecer as regras vindas das autoridades constituídas para legitimá-las. Basta a imposição da regra.	O lugar da racionalidade é central: a regra deve ser compreendida e avaliada para ser legitimada. Argumenta-se a respeito da validade da regra.
Baseia-se no respeito unilateral, isto é, na assimetria entre professor e aluno.	Baseia-se no respeito mútuo, isto é, na simetria entre professor e aluno.
Limita a compreensão da moralidade a um certo número de regras impostas pelas autoridades.	Caminha-se, francamente, à superação das coações sociais.

<sup>17</sup> A faixa etária é aproximada. Tal é o fato que encontrei em Freire (1984), La Taille (1992a), Lukjanenko (1995), Menin (1996), Vinha (2000), diferentes idades, porém aproximadas.

De volta à hipótese de Piaget. Com os dados que encontrou sobre a evolução da prática e da consciência das regras nos jogos sociais, ele formulou a hipótese de que o desenvolvimento do juízo moral seguiria as mesmas fases. Ratifica La Taille (1992a, p. 50-51) que “Em função desses dados, Piaget formulou a hipótese de que o desenvolvimento do juízo moral – quer dizer, aquele da prática e da compreensão das regras propriamente ditas morais – seguiria as mesmas etapas”.

Para tanto, na segunda parte do livro “O Juízo Moral na Criança”, Piaget pesquisou o dever moral e, na terceira, a justiça. Iniciou, portanto, pelo dever, o que para La Taille (1992a) é perfeitamente compreensível, haja vista que a criança entra no mundo moral aprendendo deveres emanados pelo adulto e, por se encontrar em fase de heteronomia, está suscetível a aceitá-los. A hipótese é a de que assim como ela, na prática, não compreende o sentido das regras do jogo e acaba, por isso, transgredindo-as, o fará, também, em se tratando de regras morais.

Quanto ao **dever**, relatou as concepções morais infantis em três situações: o dano material ou desajeitamento infantil, o roubo e a mentira.

Para tanto, Piaget perguntou às crianças para se posicionarem diante de diversos dilemas morais relacionados ao dano material, à mentira e ao roubo. Por exemplo, em relação ao **dano material**, pediu para que as crianças dissessem o que pensam sobre um garoto que quebrou 11 xícaras, mas não teve a intenção de quebrá-las; e um outro que quebrou apenas uma, mas ilicitamente. Elas deveriam se posicionar dizendo se eles são culpados, quem é mais culpado e o motivo. Em relação à **mentira** pediu para que as crianças apontassem qual é a mentira mais grave: quem, para demonstrar um susto, disse que viu um “cachorro do tamanho de uma vaca” ou quem, ainda que não as tenha tirado, “alega boas notas na escola?”. Em relação ao **roubo**, que comparassem “quem roubou um pão para dar a um amigo que estava com fome” ou “quem roubou de uma loja uma fita que combinava com o seu vestido”.

**O que encontrou Piaget?** Para La Taille (1992<sup>a</sup>, p. 51), quanto ao **dever**, “Os dados encontrados confirmam a existência de uma primeira fase de heteronomia no desenvolvimento do juízo moral”, ou seja, crianças pequenas julgam objetivamente o resultado (responsabilidade objetiva); vêem o exterior e não a intenção.

Entendamos um pouco mais isso.

Por exemplo, no caso do **dano material**, as crianças não avaliam a intenção e sim o dano. Portanto, a criança que quebrou 11 xícaras é a mais culpada. Lukjanenko (1995, p. 16) explica que “O fato de elas se basearem no dano material é produto da coação adulta.”

No caso da **mentira**, mente mais quem distorce a realidade e não quem o fez para levar vantagem. Portanto, a criança que diz ter visto um cachorro do tamanho de uma vaca contou a maior mentira. Para Lukjanenko (1995, p. 16) “Para os menores uma afirmação parece mais mentirosa quanto mais se afasta da realidade.” No caso do **roubo**, quem roubou o pão para dar ao amigo cometeu o erro mais grave.

Esses estados de heteronomia reúnem-se em torno de aquilo que Piaget chamou de *realismo moral*<sup>18</sup>. Para Araújo (1993, p. 16), Piaget:

[...] distingue o realismo moral como característica das crianças egocêntricas e heterônomas e produto da coação do adulto sobre a criança, que a levam a não se relacionar autonomamente com o mundo. Sua razão está subordinada à autoridade e independente da consciência.

Lujkanenko (1995, p. 15) apresenta-lhe três características:

- 1) “O dever é essencialmente heterônomo”. É considerado bom todo ato de obediência aos adultos ou às regras. É mau todo ato de desobediência às regras;
- 2) É ao “pé da letra” e não no espírito em que a regra é observada;
- 3) [...] Avaliam-se os atos não em função da intencionalidade, mas em função de suas conseqüências.

Vinha (2000, p. 81) acrescenta que “O realismo moral surge do encontro da coação com o egocentrismo, assim, apóia-se de um lado sobre a exterioridade da regra, e de outro, é mantido por todos os realismos próprios à mentalidade egocêntrica da criança.”

Afirma La Taille (1992a) que esse realismo é superado pela autonomia, isso por volta dos 09, 10 anos de idade. Por conseguinte, crianças mais velhas julgarão o dano material, a mentira e o roubo não mais objetivamente, mas sim pela intencionalidade (responsabilidade subjetiva). Isso é possível porque as relações deixam de ser coercitivas e de respeito unilateral e passam a ser cooperativas e de respeito mútuo.

Vinha (2000, p. 81) ratifica que para Piaget “[...] a criança entra no mundo da moralidade a partir da autoridade, legitimando as normas oriundas da pessoa que ela admira e, posteriormente, pelo contrato, proveniente das relações entre iguais.” Vemos nesta frase presentes as relações de respeito unilateral e de coação e, num segundo momento, de respeito mútuo e de cooperação. Estas últimas corrigem aquelas.

Quanto à noção de **justiça**, a mais racional de todas as noções morais – pelo fato de exigir, entre outras coisas, avaliação, comparação, interpretação, decisão, equilíbrio (LA

---

<sup>18</sup> VINHA, T. P. *O educador e a moralidade infantil*, 2001, p. 61 - “O realismo pode ser compreendido como uma espécie de confusão entre o interno e o externo, pois a criança atribui características subjetivas a fenômenos objetivos. As coisas são aquilo que parecem ser na percepção imediata. A criança acredita, por exemplo, que é ela quem dirige a lua quando caminha [...]”

Taille, 1992a, p. 53) – Piaget pesquisou os temas justiça retributiva, distributiva, imanente, a justiça entre crianças, a responsabilidade coletiva, a igualdade e a autoridade.

Piaget (1994) seguiu o mesmo método: contar histórias. Para saber até que ponto as crianças consideram as **sanções** justas,

- a) Ihes mostrou diferentes tipos de sanções e solicitou que lhe apontassem as mais justas;
- b) Ihes contou histórias nas quais crianças que cometem delitos são punidas pelos seus pais e outras em que os pais se contentam em repreendê-las e explicar-lhes o alcance dos seus atos.

Em linhas gerais, Piaget, a exemplo do jogo de regras, encontrou na evolução da noção de justiça uma fase de heteronomia antecedendo à autonomia. Para La Taille (1992a, p. 53) “Tal heteronomia traduz-se basicamente pelo seguinte fato: para a criança pequena, a justiça se confunde com a lei e com a autoridade”.

No que se refere às **sanções**, encontrou, dois tipos de reações: entre os pequenos, que a sanção é tanto mais justa quanto mais severa. Para Lukjanenko (1995, p. 19), nesta reação “[...] a idéia de justiça retributiva está ligada à severidade da punição”. Entre os maiores, que as repreensões e explicações são melhores. Diz Piaget (1994, p. 159), que a primeira reação “[...] subsiste em qualquer idade, mesmo entre muitos adultos, favorecido por certos tipos de relações familiares ou sociais.” Outrossim, caracterizou dois tipos de sanções: por expiação, quando a sanção nada tem a ver com o delito e por reciprocidade, quando a sanção se remete ao delito. A primeira se apóia nas relações de coação e com regras emanadas da autoridade. A segunda se associa à cooperação e com as regras de igualdade. No primeiro caso, a sanção ensina que o sujeito deve respeitar a lei. Por exemplo, se uma criança mente deve sofrer um castigo corporal. No segundo caso, ensina que o sujeito deve ter consciência do que fez e o que isso significa. Por exemplo, se uma criança mente deve ser levada a conscientizar-se de que mentir rompe um elo de confiança entre as pessoas.

Sobre a sanção por expiação, escreve Piaget (1994, p. 176) que

À moral de heteronomia e do dever puro corresponde, naturalmente, a noção de expiação para aquele cuja lei moral consiste, unicamente, em regras impostas pela vontade superior dos adultos e dos mais velhos, é claro que a desobediência dos pequenos provoca a cólera dos grandes, e esta irritação se concretiza sob a forma de um sofrimento qualquer e “arbitrário” infligido ao culpado. Esta reação de adulto aparece como legítima à criança, na medida em que houve ruptura da relação de obediência e em que o sofrimento imposto é proporcional à falta cometida.

Sobre a sanção de reciprocidade, contrapõe Piaget (1994, p. 177) que

À moral da autonomia e da cooperação corresponde, ao contrário, a sanção por reciprocidade. Não vemos absolutamente, com efeito, como a relação de respeito mútuo sobre a qual está baseada toda cooperação, daria nascimento à idéia de expiação ou a legitimária: entre iguais, a punição tornar-se-ia pura vingança. Vemos muito bem, ao contrário, como a repreensão (que é o ponto de partida de toda sanção, qualquer que seja) pode ser acompanhada, no caso da cooperação, de medidas materiais destinadas a marcar a ruptura do elo de reciprocidade ou fazer compreender a conseqüência dos atos.

Para Lukjanenko (1995, p. 19) os resultados de Piaget apontam três tipos de justiça: **imane**nte, **retributiva** e **distributiva**. O objetivo do quadro é lhes demonstrar as principais características.

QUADRO 03  
Tipos de justiça: principais características

Tipos de Justiça	Principais características
Justiça imanente	Acontece com maior freqüência em crianças menores; é produto da coação adulta; acredita-se que os delitos serão punidos por Deus ou por outras coisas; o castigo é sempre severo; desaparece na medida que a criança se desenvolve intelectualmente e deixa de acreditar nas sanções emanadas das coisas e nas sanções expiatórias.
Justiça retributiva	Ligada à coação adulta e ao realismo moral; acredita-se que todo delito deve ser castigado; é a relação entre o que se fez e o preço que vai pagar; quanto mais severa a sanção, melhor o resultado; desaparece na medida em que, intelectualmente, se estabelece a igualdade.
Justiça distributiva	Apóia-se no princípio da igualdade e reciprocidade; opõe-se a retributiva na medida que os direitos e deveres são iguais; aparece com a fixação das relações de respeito mútuo.

Fonte: La Taille (1992); Araújo (1993); Piaget (1994); Lukjanenko (1995); Vinha (2000).

Piaget (1994, p. 236) concluiu que na evolução da noção de justiça aparecem três momentos distintos: um período (até mais ou menos sete, oito anos de idade) onde a justiça está subordinada à autoridade adulta; um segundo período (aproximadamente dos oito aos onze anos de idade) de igualitarismo progressivo e, por último, um período (que se inicia por volta dos onze, doze anos de idade) no qual a justiça puramente igualitária é temperada pelas preocupações de equidade.

Elaborei um outro quadro<sup>19</sup>, que clarifica as etapas descobertas por Piaget:

**Quadro 4**  
**Evolução da noção de justiça**

Até os 7-8 anos	Prevalece o tipo de justiça retributiva, resultante da coação adulta; A criança considera como “certo” o que o adulto assim o qualifica; A atitude correta é obedecer à autoridade, independentemente se a regra é justa ou injusta; Não há distinção entre justo e injusto, porque a noção está vinculada à autoridade; A essência da justiça é a punição.
Dos 8-11 anos	A noção de justiça vai se tornando superior à autoridade; A sanção expiatória perde terreno para a sanção por reciprocidade; O igualitarismo é rigoroso: todos, independentemente das circunstâncias que ocasionaram o delito, devem ser punidos igualmente; A idéia de retribuição também é rigorosa: paga-se o bem com o bem e o mal com o mal.
Inicia por volta dos 11-12 anos	Mantém-se a idéia anterior de igualdade, mas agora as intenções são consideradas; Surge a equidade, isto é, na igualdade, consideram-se as diferenças; De agora em diante, não se trata mais de aplicar a todos as mesmas sanções, mas sim de se considerar, no julgamento, as circunstâncias atenuantes.

A meu ver, as noções descritas acima contemplam uma evolução convergente com a idéia inicialmente apresentada por La Taille: há uma fase heterônoma precedendo à autônoma. Evidentemente que onde se pretende chegar é à justiça distributiva, a forma mais evoluída de julgamento.

O que facilitaria a conquista dessa forma de justiça? Ainda melhor, o que facilitaria um pensamento moral autônomo, que é onde se apóia a justiça distributiva? Os tipos de relações sociais estabelecidas. E isso é o que veremos a seguir.

### 1.5 Os Tipos de Relações Sociais

Piaget, na conclusão do seu *O Juízo Moral na Criança*, afirma que a sociedade é constituída por um conjunto de relações sociais. Entre estas, qualificadas como extremas, o autor distingue dois tipos: as relações de coação<sup>20</sup> e as de cooperação<sup>21</sup>. Escreve Piaget (1994, p. 294) que

[...] as relações de coação, das quais o próprio é impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras.

<sup>19</sup> Baseei-me exclusivamente nos apontamentos de Telma Pileggi VINHA, *O educador e a moralidade infantil*, p. 78-81.

<sup>20</sup> Para PIAGET citado por LA TAILLE, Y de. em *Limites*, 1992b, p. 18 - coação social é “toda relação entre dois ou n indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio”.

<sup>21</sup> Para LA TAILLE, Y de. *Limites*, 1992b, p. 19 - a cooperação “pressupõe a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos”.

As relações de coação, para Piaget, traduzem “[...] a maioria dos estados de fato de dada sociedade, e em particular, as relações entre a criança e o seu ambiente adulto”. Noutra oportunidade o autor afirma que

Esse primeiro tipo de relacionamento, sem dúvida o mais precoce na formação dos sentimentos morais, é aliás susceptível de actuar durante toda a infância, e de prevalecer sobre todos os demais, de acordo com o tipo de educação moral adoptado (PIAGET, 1990, p. 90).

La Taille (1996, p. 19) acrescenta que

[...] no que tange à moralidade, as relações sociais vigentes em nosso mundo raramente são baseadas na cooperação; por conseguinte, grande número de pessoas permanece a vida toda moralmente heterônomas, procurando inspirar suas ações em “verdades reveladas” por deuses variados ou por “doutores” considerados *a priori* como competentes e “acima de qualquer suspeita”.

É certo que esse tipo de relação, baseada no dever, na obediência, no respeito unilateral e na autoridade não sinaliza para a conquista da autonomia moral, mas, como foi visto, representa um primeiro passo. Isso acontece porque a heteronomia rompe com a anomia característica das crianças pequenas e corrobora para que surja na criança, pela primeira vez, um tipo de controle moral. Escreve Piaget (1994, p. 298) que “É só pelo contato com os julgamentos e as avaliações dos outros que esta anomia intelectual e afetiva perderá terreno progressivamente, sob a pressão das regras lógicas e morais coletivas”.

Acrescenta o autor que

[...] as relações de respeito unilateral e de coação, que se estabelecem espontaneamente entre o adulto e a criança, contribuem para a constituição de um primeiro tipo de controle lógico e moral; [mas alerta que] somente este controle não poderia, por si só, bastar para a eliminação do egocentrismo infantil (PIAGET, 1994, p. 298).

E, noutra oportunidade, explica as limitações desse tipo de relação:

Mas se se percebe à primeira vista a importância dessa primeira forma de relações morais, pode-se observar também as suas deficiências [...] fonte de obediência e de submissão, esse respeito do pequeno pelo adulto permanece essencialmente unilateral, pois se o adulto respeita a criança não o é no mesmo sentido [...] Enquanto unilateral, essa forma inicial de respeito é, pois, antes de mais nada, factor de heteronomia (PIAGET, 1990, p. 90).

La Taille (2001, p. 92) pontuou duas lições que devem ser retiradas da teoria piagetiana:

A primeira: a moral surge através de sua forma heterônoma; portanto, o nascimento do sentimento de obrigatoriedade, o respeito, nasce de uma relação assimétrica na qual alguém exerce a função de autoridade. A segunda, decorrente da primeira: se a criança não encontrar pessoas que exerçam sobre ela alguma forma de autoridade, não desenvolverá esse sentimento necessário à moralidade.

Por conseguinte, ainda que esse tipo de relação, heterônoma, avance em relação ao estado de ausência de regras em que se encontrava a criança, rompendo com a anomia, o mesmo é insuficiente quando se pretende a conquista de uma moralidade autônoma. Logo, não há nada de errado no fato de o adulto introduzir a criança no mundo moral pela heteronomia. O erro seria, como bem frisou La Taille (2001, p. 92) “[...] pensar que a moral autônoma seria, desde a mais tenra idade, alternativa à moral heterônoma.” Esta é condição necessária para aquela. Ela prepara o terreno, na medida que faz nascer o sentimento de obrigatoriedade. Em se tratando de educação, o que não faz sentido é conservar a heteronomia quando esta não se faz mais necessária.

Dado está, pois, que é mister avançar: criticar a soberania, a autoridade, tomar consciência do outro e do que se faz, cooperar. Como fazê-lo num ambiente onde a ênfase recai na obediência, no respeito unilateral, na coação? Recorro novamente a Piaget (1994, p. 298-299):

Ora, 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. [...] Em suma, para socializar realmente o espírito, a cooperação é necessária, porque somente ela conseguirá libertar a criança da mística da palavra adulta.

Para Piaget, o papel das relações na construção da moralidade infantil é decisivo. O autor é contundente ao clarificar esse papel:

Quanto às relações entre a criança e as diferentes pessoas que a cercam, desempenham as mesmas um papel fundamental na formação dos sentimentos morais [...] as relações da criança com os indivíduos dos quais depende serão, pois, para falar claro, formadoras, e não se restringirão, como geralmente se acredita, a exercer influências morais mais ou menos profundas [...] (PIAGET, 1990, p. 89).

O que se evidencia é o fato de o pressuposto de Piaget ser que os tipos de relações estabelecidas não são superficiais na construção da moralidade. Acrescenta o autor:

Para que as realidades morais se constituam é necessário uma disciplina normativa, e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros [...] é sempre verdade, do ponto de vista da experiência psico-pedagógica, que é nas relações interindividuais que as normas se desenvolvem: são as relações que se constituem entre a criança e o adulto ou entre ela e os seus semelhantes que a levarão a tomar consciência do dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa na qual a moral consiste. Não há, portanto, moral sem educação moral, “educação” no sentido amplo do termo, que se sobrepõe à constituição inata do indivíduo (PIAGET, 1996, p. 3).

Vinha (2000, p. 16) ratifica o pressuposto de que há uma relação estreita entre o desenvolvimento moral e as relações interindividuais ao afirmar que

Dados de inúmeras pesquisas<sup>22</sup> têm comprovado as conclusões de Piaget a respeito do desenvolvimento moral, indicando que o que parece interferir nesse desenvolvimento é o tipo das interações estabelecidas nos ambientes em que a criança viva.

Assim sendo, pode-se afirmar que a moralidade é um processo de construção de conhecimento; que ela se dá entre as pessoas; que ela se desenvolve à medida que os valores morais são construídos. E o ambiente é decisivo nisso. Para Vinha, Piaget nos ensinou que o desenvolvimento moral é um processo de construção interior e não de acumulação de informações exteriores. Portanto, ainda que não haja moral sem educação moral, a moralidade não pode ser ensinada, isto é,

[...] Não adianta tentarmos ensinar moralidade, pois ela é construída a partir da interação do sujeito com o meio em que vive. É constituída por experiências com as pessoas e situações. Os traços da personalidade não podem ser ensinados diretamente (VINHA., 2000, p. 40).

Menin (1996, p. 62) contribui com a discussão ao escrever que

Aprender a moral depende de descobri-la nas relações com os outros; não aprendemos solidariedade ouvindo a respeito dela, nem honestidade, nem correte de ações, nem justiça em nosso julgamento [...] Só sendo solidário com, honesto com, agindo sobre, julgando alguém, é que aprendemos a fazer bem tais coisas; isso *só se aprende fazendo*.

---

<sup>22</sup> Como exemplo de pesquisa citamos Araújo, *Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança*, 1993, p. 159 - que demonstrou em sua dissertação de mestrado que “[...] o trabalho em grupo, o respeito mútuo, a democracia e a reciprocidade nas relações entre crianças, que constituem a essência de um ‘ambiente cooperativo’, exercem uma influência positiva sobre o desenvolvimento do julgamento moral”.

De Vries e Zan (1998, p. 11) referenciam a relevância de se cultivar um tipo de ambiente, o sócio-moral, quando se trata da educação moral de crianças. As autoras ratificam o papel contumaz das interações sobre a construção da moralidade infantil ao afirmarem que o “[...] termo ambiente sócio-moral sugere nossa convicção de que todas as interações entre as crianças e entre elas e seus educadores/responsáveis têm um impacto sobre a experiência e desenvolvimento social e moral das crianças”.

Abstrai-se, minimamente, das palavras de Piaget e das autoras que a moral é um processo de construção, um “toma lá da cá”. Não se nasce moral ou imoral e tampouco se aprende moral por discurso, à distância. Daí a importância da pedagogia: estabelecer um ambiente de trocas e não de transmissão de valores; criar procedimentos que permitam a todos aprender moral. Assim sendo, desmistificar-se-ão idéias falsas de que basta o discurso para se educar moralmente ou de que a moralidade é um processo natural.

O ambiente, ou ainda melhor, as relações estabelecidas no ambiente, cooperativas ou coercitivas, influenciarão decisivamente no processo de construção da moralidade infantil. Quando falo de ambiente, refiro-me, especificamente, ao cooperativo e ao coercitivo. O que constituiria ambos?

Para Araújo (1996, p. 111) o **ambiente cooperativo** “[...] é um ambiente assim denominado porque nele a opressão do adulto é reduzida o máximo possível”. Acrescenta o autor (Araújo, 1993, p. 151), noutra oportunidade, que nesse tipo de ambiente

[...] encontram-se as condições que engendram a “co-operação”, ou seja, o respeito mútuo, as atividades grupais que favorecem a reciprocidade, a ausência de sanções expiatórias e de recompensas, a possibilidade de fazer escolhas, tomar decisões e expressar-se livremente.

Ainda para o autor, um ambiente cooperativo exige que as crianças sejam

[...] constantemente estimuladas a sair do egocentrismo e a levar em consideração o ponto de vista dos colegas, bem como a tomar decisões, a exprimir suas próprias idéias e defendê-las, a partir de argumentos coerentes (ARAÚJO, 1993, p. 151).

Vinha (2000, p. 159) acrescenta que, na sala de aula, o ambiente

[...] deve ter o autoritarismo do adulto minimizado, ser livre de pressão e de coação. A criança tem que perceber que seus sentimentos e idéias são respeitados e valorizados, vivenciando realmente experiências de respeito mútuo, reciprocidade, cooperação, justiça, solidariedade e igualdade, pois, sem a construção desse ambiente cooperativo, o alcance das técnicas e procedimentos de ensino acaba sendo restrito.

Piferrer apud Vinha (2000, p. 126) diz que num ambiente cooperativo

[...] o professor deve criar um clima sem ansiedade, nem gritos, e com uma disciplina indutiva. [...] O funcionamento da classe e do grupo devem ser organizados seguindo alguns princípios ou regras, elaborados por todos os integrantes, de modo a facilitar a participação democrática dos alunos e professores.

Com o intuito de clarificar ainda mais o ambiente cooperativo, recorro novamente à Vinha (2000, p. 111) que, em comentando os resultados de uma pesquisa (ARAÚJO, 1993), relata que numa sala de aula cuja professora construiu uma atmosfera cooperativa

[...] as crianças tinham liberdade para decidir, trabalhavam com atividades diversificadas e em pequenos grupos, planejavam e avaliavam o dia de trabalho, tinham seus interesses respeitados, numa atmosfera livre de pressão e de coação. [...] as regras eram combinadas por todos, a interação social era valorizada e, quando necessário, a professora empregava apenas as sanções por reciprocidade, não se valendo de recompensas e punições.

De Vries e Zan (1998, p. 17) comentam as características de salas de aula morais, e eu incluiria as quadras ou espaços onde se ensina esporte:

Quando falamos de salas de aula morais, estamos falando sobre salas de aulas nas quais o ambiente sócio-moral apóia e promove o desenvolvimento infantil. O ambiente sócio-moral é toda rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com outras crianças, com os estudos e as regras. As classes sociais caracterizam-se por um determinado tipo de ambiente sócio-moral [...] desejamos dizer que não estamos nos referindo a salas de aula caracterizadas por um programa de doutrinação, com lições de caráter ou sobre o “valor da semana”.

De outro lado, o que caracterizaria um **ambiente coercitivo**?

Em linhas gerais, poder-se-ia afirmar que um ambiente coercitivo é caracterizado pela manutenção de relações de coação entre professor e alunos; os professores criam as regras e os alunos as obedecem; a desobediência às regras é punida; a obediência é recompensada; não se valorizam as trocas entre alunos e entre alunos e professor, privilegiando-se as atividades individuais; busca-se ensinar moral por transmissão verbal e por “bons exemplos”.

Para Menin (1996, p. 62), os ambientes coercitivos:

[...] privilegiam a atividade individual e o individualismo, prejudicando justamente aquelas relações de troca, de cooperação de solidariedade ou mesmo de conflito, de briga, mas que fazem as pessoas se descobrirem, pensarem no outro, se ajustarem e, enfim, combinarem como agir.

Araújo (1993, p. 66-67), ao observar aulas onde prevalecia um ambiente coercitivo, notou que neste “[...] a criança não tinha oportunidade de fazer escolhas e tomar decisões. A professora mantinha uma relação que predominava a coação, os castigos, as recompensas, e exigia o respeito unilateral”.

Acrescenta o autor que, no ambiente coercitivo, o (a) professor (a)

[...] Constantemente se exaltava, gritando para obter silêncio e respeito; utilizava também ameaças e sanções expiatórias para conseguir controlar o comportamento das crianças; e determinava todas as atividades que seriam desenvolvidas no dia (ARAÚJO, 1993, p. 68).

Configuram-se, desse modo, dois ambientes: o cooperativo, baseado em relações democráticas, de respeito mútuo, de reciprocidade, de cooperação; e o coercitivo, baseado em relações autoritárias, de respeito unilateral, de coação. O primeiro sinaliza para a conquista da autonomia e o segundo para a conservação da heteronomia.

Fiz um exercício no quadro seguinte com o intuito de clarificar as principais características de cada um. Fiz isso os confrontando, pois, de fato, são opostos. Penso que em alguns momentos, determinadas características de cada ambiente se equivalem, mas insisto na manutenção de ambas.

QUADRO 5  
Ambiente cooperativo x Ambiente coercitivo

Ambiente Cooperativo	Ambiente Coercitivo
A autoridade do professor é minimizada	A autoridade do professor é maximizada
O respeito é mútuo	O respeito é unilateral
As regras de convivência são construídas	Há a imposição de um sistema de regras obrigatórias
As crianças assumem pequenas responsabilidades, tomam decisões, opinam, discutem pontos de vista, expressam seus pensamentos e desejos.	As crianças não são estimuladas a trocas sociais.
As crianças vivem um clima democrático	As crianças são recompensadas, há chantagem, gritos, ameaças físicas e psicológicas.
As crianças são estimuladas a auxiliar o outro	As crianças são estimuladas a superar o outro
As crianças são encorajadas a trabalhar coletivamente	As crianças são encorajadas a trabalhar individualmente
As sanções são por reciprocidade	As sanções são expiatórias
Há descentração	Prevalece o egocentrismo
Há diálogo	Não há diálogo
Há acordos e trocas	Há obediência às regras
Caminha-se para a superação do egocentrismo	Reforça-se o egocentrismo
As relações são simétricas	As relações são assimétricas

Resta ratificar a relevância das interações sociais estabelecidas nesses ambientes e a construção da moralidade infantil. O entendimento disso perpassa outro: na construção da moralidade infantil, assim como no desenvolvimento da inteligência – mais isso não é o tema deste estudo –, o processo de socialização<sup>23</sup> é fundamental. Esse é o ponto. Isso porque as relações interindividuais atenderão à necessidade de as pessoas “[...] construir conhecimentos em resposta a uma demanda social de algum tipo, e também precisa comunicar o seu pensamento, cuja correção e coerência serão avaliadas pelos outros” (LA TAILLE, 1992b, p. 18).

O ponto é que esse processo de socialização, segundo o que ele se propuser a ser, contribuirá para a conquista da autonomia ou para a conservação da heteronomia. Isso para ser coerente com o que foi estudado até aqui, isto é, de que o processo de conquista da autonomia ou, ao contrário, de manutenção da heteronomia, é resultante de trocas sociais.

Evidentemente, afino-me à idéia de uma pedagogia que fomente um ambiente cooperativo, na medida que a cooperação, nas palavras de La Taille (1992, p. 18) é “[...] o tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização. E é também o tipo de relação interindividual que promove o desenvolvimento”. De outro lado, oponho-me à idéia de uma pedagogia que fomente um ambiente coercitivo, onde prevaleçam relações do gênero, uma vez que, em consonância com o autor, “[...] a coação só possibilita a permanência de crenças e dogmas”.

Isso posto, penso que as próprias configurações dos ambientes (cooperativo e coercitivo) trazem o entendimento do viés que a pedagogia do esporte deve percorrer para educar a moralidade infantil de modo a contribuir para a construção de indivíduos autônomos. Em particular, no próximo capítulo tratarei disso.

---

<sup>23</sup> Estou entendendo socialização como o processo de relações entre as pessoas.

# CAPÍTULO II

---

## 2 COMO, NA TEORIA, A PEDAGOGIA DO ESPORTE PODE EDUCAR A MORALIDADE INFANTIL

Do ponto de vista educacional, em vez de propor uma pedagogia moral que privilegie a influência do adulto sobre a criança (assimetria, que gera, justamente, a heteronomia), Piaget aconselha promover relações de cooperação entre as crianças, relações que promovem a descentração (e, em decorrência, maior apropriação racional) por serem baseadas no diálogo e no acordo (LA TAILLE, 1998, p. 10).

O capítulo anterior apontou dois caminhos para educar a moralidade infantil, ou ainda melhor, dois vieses pedagógicos que contribuem para coisas distintas: um para que a criança construa uma moral autônoma e outro para que se conserve a moral heterônoma. No primeiro caso, as regras “[...] são claramente compreendidas no seu espírito e legitimadas em razão de contratos feitos entre pessoas que se concebem livres e iguais”; no segundo caso, as regras “[...] são meramente legitimadas em função do prestígio de quem as impõem e entendidas ao pé da letra” (LA TAILLE, 1998, p. 10). Dois caminhos. Duas pedagogias.

Diria que o método para conservar a heteronomia é “passivo”, isto é, a criança sofre uma ação de terceiros. Cabe-lhe seguir o que os outros solicitam (ainda que, de fato, ela construa conhecimento, isto é, aja sobre o que se pretende conhecer). Nesse caminho, paira a crença de que belos discursos e/ou um bom sermão educam moralmente. O viés para se aprender valores morais perpassa o governo dos outros (o que é certo e o que é errado, o que se deve ou não fazer quem sabe são os pais, os professores, a autoridade) e não a consciência das pessoas. Uma pedagogia desse tipo se manifestará num ambiente coercitivo – baseado no respeito unilateral, na coação, onde a autoridade do professor é maximizada, onde a criança obedece, sem compreender, às regras emanadas do professor. As palavras de Freinet (2000, p.6-7) caracterizam esse tipo de ambiente pedagógico:

Um bom pastor, pensávamos nós, avalia-se pela nitidez dos seus gritos, pelos latidos dos cães e pela decisão com que impõe uma ordem e uma disciplina de que ele é o grande ordenador. É verdade que sentíamos um prazer malicioso em fazer sentir essa autoridade, era uma espécie de inveja inconsciente que nos levava a contrariar o apetite natural dos nossos cordeiros... Ah! então você queria comer brotos macios... toma uma chibatada, para você aprender a se emancipar!

Infiro que, sob a autoridade maximizada do professor, as aulas de esporte tenderão ao silêncio (mas como podem ser silenciosas aulas de crianças fazendo esporte?), à obediência, ao medo, ao castigo, às chantagens e recompensas, à competição exacerbada, à dependência, à retirada do amor. É uma pedagogia opressora. Falta-lhe senso.

A meu ver, esse método, pelo menos por duas razões, engendra a antipedagogia. Primeiro, por desprezar que as crianças são distintas e levam para a aula já uma série de conhecimentos (suas experiências de vida) o que, definitivamente, interferirá no seu aprendizado (as pessoas aprendem, indiferentemente, o que se pretende ensinar?) e, por conseguinte, demandará procedimentos pedagógicos para tratar disso. Segundo, porque subestima a capacidade criativa da criança, a sua qualidade diferencial, pautando-se na coerção – se constrange para ensinar e se “aprende” com alguém constrangendo. O método travesti-se de pedagogia, mas esquece-se de algo irredutível em se tratando de educação, qual seja, a sua função de emancipar as pessoas.

Nesse caminho, a criança não é levada a descentrar-se, tem o seu egocentrismo conservado e não é respeitada pelo professor (apenas deve respeitá-lo). Assim sendo, estabeleceu-se o viés para conservar a heteronomia.

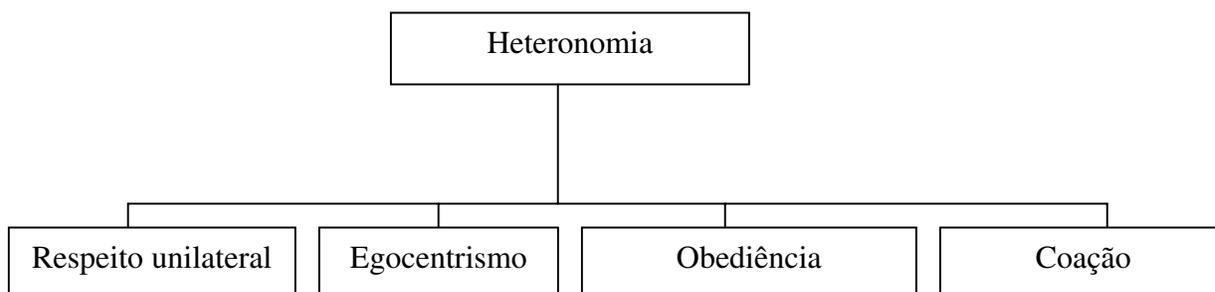


Figura 2 - Fontes da heteronomia.

De outro lado, o método que sinaliza para a construção da autonomia é “ativo”, isto é, a criança age sobre o que se pretende conhecer. Por um lado, isso implica que o professor planeje a descentração<sup>24</sup> da criança. Por conseguinte, exige do mesmo que se afine com a idéia de que os valores morais são construídos (e não transmitidos) e que, portanto, é preciso criar um ambiente cooperativo, de trocas, no qual a criança se encontra com iguais e, entre estes, possa coordenar, simultaneamente, o seu ponto de vista e o alheio (reciprocidade). Transgredir o egocentrismo (a atitude de sair do centro) demanda,

<sup>24</sup> Para LA TAILLE, Y. de. A construção da personalidade moral, 1998, p.13 - descentração (um termo piagetiano) significa a - [...] capacidade de se colocar no ponto de vista de outras pessoas para melhor compreendê-las e, reciprocamente, melhor compreender o próprio ponto de vista (tomando consciência de sua “situação” e, decorrentemente, de seus limites).

outrossim, a minimização da autoridade do professor (o que não significa a sua ausência). Explico: em estabelecendo uma relação tanto mais simétrica quanto possível (ainda que isso não seja de todo possível, afinal, para a criança, o professor é mais “velho”, mais “forte”, mais “sábio”), o professor permite à criança “caminhar com as suas próprias pernas”, o que demonstra o respeito daquele por esta. Isso é uma atitude, sobretudo, amorosa. Não significa dizer que a criança fará na aula o que bem entender. O professor é o centro do ensino e é o seu dever planejar os temas da aula, os conteúdos, os objetivos. As palavras de Freinet (2000, p. 7) ilustram o que quero dizer:

No entanto, eu fazia uma exceção para a minha querida Negrinha, com seus dois cabritinhos de brincos, de que eu gostava tanto e que me pagavam na mesma moeda. A eles, eu não tinha de comandar; seguiam-me ou dançavam a sua alegria de viver, numa farândola deliciosa. E, se o cachorro tocasse neles, com que emoção eu os defenderia! Com que atenção baixava para eles os talos frágeis que eles mordiscavam, e colhia, nas moitas, os brotos macios que eles vinham comer na minha mão!

Infiro que, com a autoridade do professor minimizada, as aulas de esporte tenderão a estimular a verbalização, o diálogo, o autogoverno, o trabalho coletivo, a cooperação, a consciência. É uma pedagogia do bom senso.

Por conseguinte, a articulação de uma pedagogia que pretende contribuir para educar a moral autônoma deve “beber” em algumas fontes:

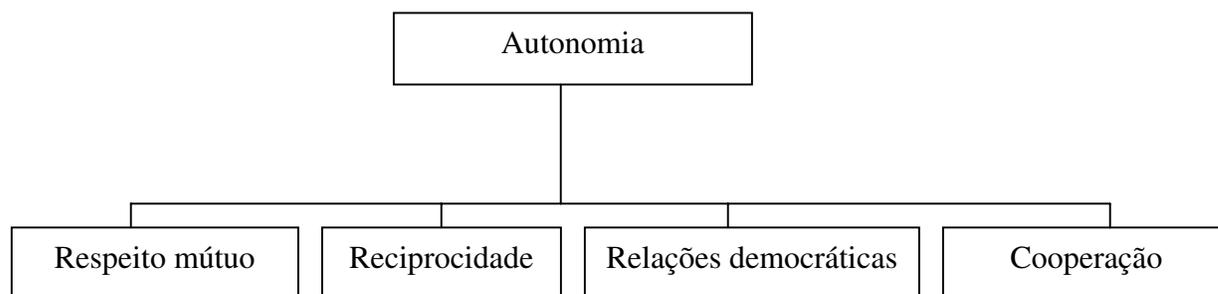


Figura 3 - Fontes da autonomia.

Afino-me com a idéia de que criar um clima cooperativo em aulas de futsal na infância significa entrar “[...] no território dos sentimentos, das paixões, das emoções, por onde transitam medo, sofrimento, interesse, alegria” (FREIRE, 1989, p. 170). Essa atmosfera é o professor quem cria. É ele quem, em planejando a aula, planeja a penetração num território mais sensível, mais dado às questões morais, ou mesmo, sócio-morais. Como? Facilitando um ambiente onde é possível interagir. Noutra oportunidade, afirmou

(SANTANA, 2001, p. 91) que algumas situações devem ser constante preocupação dos professores de futsal na infância, o que implica que a sua pedagogia deve levar a criança a

Participar da construção das regras de determinado jogo, cooperar com um companheiro que se encontra em dificuldades, reunir-se em grupo, opinar quando o grupo está reunido, respeitar as opiniões das pessoas do grupo, conviver com as diferenças dos outros, solidarizar-se com essas diferenças, assumir responsabilidades, trocar informações, propor alternativas, ceder, interceder [...]

É a aula, a partir das relações democráticas e, portanto, do conflito, propondo-se a ensinar mais que futsal. É a aula se propondo a tratar de uma dimensão sensível como a moral. É a aula transformando-se num ato político (bem comum). A partir de que se constroem valores? Da interação do professor e as crianças e entre estas. Termina a aula, mas as atitudes de cooperar, de opinar, de solidarizar-se, de responsabilizar-se (aprendidas na construção das regras de um determinado jogo, na compreensão do que se fez nesse mesmo jogo, no organizar-se para jogar junto, no jogar junto) que pertenciam apenas à aula, seguem com a criança vida afora.

Isso é, para Piaget, o sentido da educação moral. Puig (1998, p. 45), habilmente, sintetiza esse sentido ao afirmar que

[...] a educação moral tem como objetivo prioritário construir personalidades autônomas. É por isso que a intervenção educativa deve estar centrada na passagem da moral heteronômica para a moral autônoma. Para que esse objetivo seja atingido, deve-se proporcionar experiências que favoreçam o abandono da moral autoritária e convidem a valorizar e adotar a moral do respeito mútuo e da autonomia.

Essa pedagogia, que investe nas relações, que planeja a ação, que valoriza o respeito mútuo, orienta-se por uma teoria do conhecimento chamada de **construtivismo**.

## **2.1 O Viés Construtivista para Educar a Moralidade Infantil**

Fosnot (1998, p. xi) qualifica o construtivismo como “[...] uma teoria sobre conhecimento e aprendizagem”. Esse conceito implica em entendê-lo não como um método, mas como “[...] um conjunto de idéias originadas em torno de uma maneira de ver o universo” (FREIRE, 1996, p. 40). Essa maneira de perceber as coisas perpassa a idéia de que se aprende aquilo que se conhece e não o que, por estar inscrito nos genes, se possibilitará conhecer, tampouco o que, independentemente da história de vida de cada sujeito e do seu interesse, lhe será transmitido. Por conseguinte, para o professor que se

orienta por um viés construtivista interessam “[...] as ações do sujeito que conhece” (MACEDO, 1994, p. 15) e, mais pontualmente, a “[...] reflexão do agente sobre elas” (GLASERSFELD, 1998, p. 20).

O modelo epistemológico que explica o construtivismo é  $S \leftrightarrow O$ , que caracteriza uma interação entre sujeito e o objeto de conhecimento. Aquele é ativo. O construtivismo, portanto, rejeita “[...] da forma mais radical que se pode imaginar, um sujeito passivo” (BECKER, 2002, p. 21).

Para a teoria construtivista não é o método que carrega a motivação, isto é, o interesse não é extrínseco. Significa dizer “[...] que o construtivista pensa que seja qual for o método de ensino empregado, está havendo construção do conhecimento” (PIAGET, 1996, p. 151). O construtivismo valoriza a atividade interna da pessoa, pois o motivo para agir (motivação) lhe pertence.

A questão é: o que resulta para a pedagogia do esporte dessa teoria? Ora, se a motivação para aprender está na pessoa e ela aprende agindo sobre o que se pretende conhecer, aprenderá quem se mobilizar. Logo, a pedagogia precisa planejar isso. Como? Selecionando situações de aprendizado que despertem o interesse, que promovam um certo desequilíbrio em quem aprende – o que será possível se o nível de desenvolvimento e a história de vida de cada criança forem considerados. Garantindo-se o interesse, garante-se a conduta. Explico: ao agir, a pessoa “vai” para a interação com o que reúne no momento, isto é, interage com o objeto de conhecimento (que pode ser uma pessoa) com os seus esquemas de assimilação (as suas estratégias de se adaptar ao que pretende conhecer). Por um lado, se isso for suficiente (porque o objeto também age sobre a pessoa), haverá uma adaptação ao que se pretendeu conhecer. Para Fosnot (1998, p. 30), “A assimilação é a organização da experiência com nossas próprias estruturas lógicas ou entendimentos.” Nesse caso, o equilíbrio, que circunstancialmente estava comprometido, retorna. De outro lado, se o que a pessoa reúne para interagir com o objeto é insuficiente, mas o que se deseja (aí está a relevância de a pedagogia investir em afetividade) estiver ao alcance (não basta ser interessante, tem de ser possível de se conquistar), haverá um esforço da pessoa para assimilar o conhecimento. Aquele gerará uma nova maneira de agir (um novo esquema) e chega-se, por conseguinte, a um novo conhecimento e ao desejado equilíbrio. Fosnot (1998, p. 30) ensina que a acomodação “[...] é um resultado dos efeitos ou pressões do ambiente”.

La Taille (2001, p. 18) é quem explica que

[...] um aluno desmotivado não aprende porque falta-lhe, justamente, o interesse, sem o qual não há conduta. Dito de maneira mais piagetiana: um aluno desmotivado não se encontra em estado de desequilíbrio; portanto, está ausente a “mola” que o levaria a assimilar novos conteúdos.

Esquematizei algo (figura 4) que possa traduzir o que resulta para a pedagogia do esporte dessa maneira construtivista de pensar como a criança aprende:

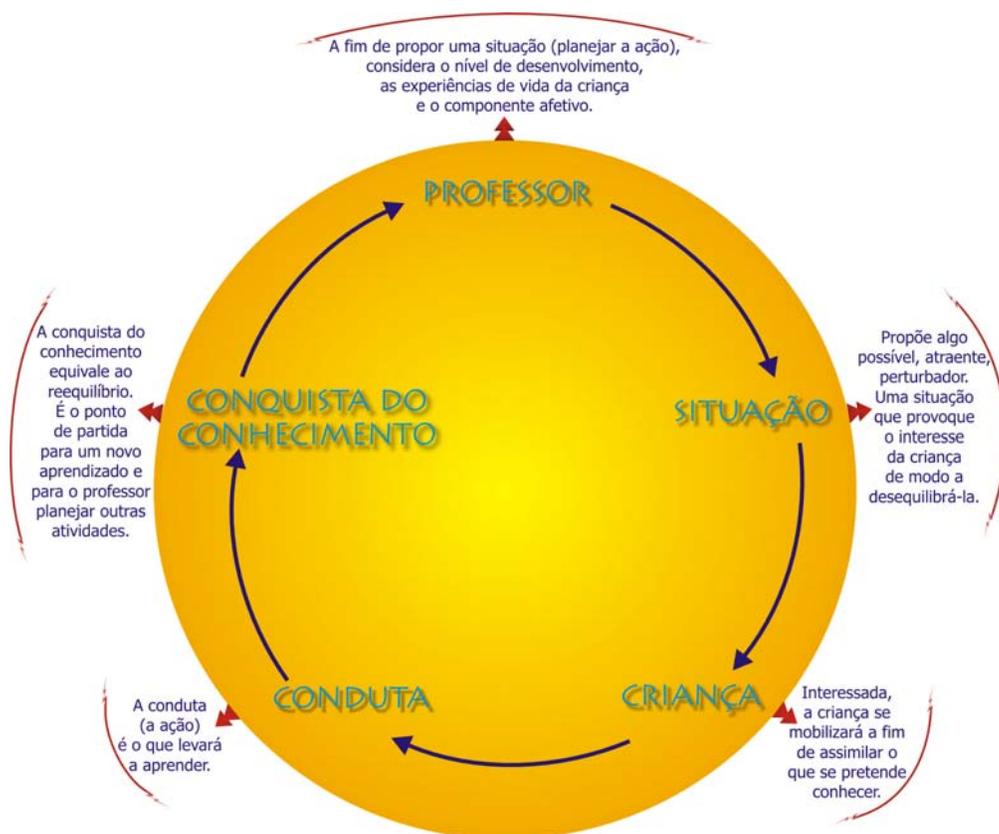


Figura 4 - Perturbar pedagógico

Parafraseando Freire (1982), chamarei esse ciclo de “perturbar pedagógico”. Na opinião do autor isso “[...] é o que mais interessa para a ação pedagógica em Educação Física, uma vez que indivíduos não perturbados não se desequilibram e, obviamente, não atingem níveis mais elevados de conhecimento” (FREIRE, 1982, p.16). Se conhecer exige ação, ensinar é desequilibrar.

A meu juízo, essa teoria deixa um legado promissor para o professor de esporte (pedagogo esportivo) que pretende educar a moralidade infantil: o de planejar o aprendizado, o de investir nas relações entre o sujeito e o que se pretende conhecer – daí a relevância de a pedagogia do esporte considerar em geral os níveis de desenvolvimento da

criança e em particular a sua experiência de vida e a dimensão afetiva. O desafio pedagógico do professor é também a sua tarefa – planejar a ação. La Taille (2001, p. 19) explica que a decorrência pedagógica dessa maneira de pensar recai em

[...] motivar os alunos, sobretudo por meio de “desafios cognitivos”, ou seja, de desafios genuínos à inteligência, para “desequilibrá-la” e levar o aluno a procurar, ativamente, conhecimentos que lhe permitam recuperar o equilíbrio momentaneamente perdido.

Desse ponto de vista, o professor construtivista, entre outras coisas, pensa ao planejar a aula *o que proporcionará para que as crianças aprendam mais sobre moral (ou o conteúdo que for)* e não *o que ensinará na aula sobre isso ou aquilo*. A diferença entre as idéias é que, no primeiro caso, à medida que o professor considera o nível de desenvolvimento e a experiência de vida de quem aprende, oportuniza situações de aprendizado que permitam à criança agir sobre o objeto. No segundo, o professor tem a pretensão de que os alunos, por conta da sua transmissão e independentemente daqueles pressupostos, aprenderão indistintamente (ainda que o que esteja acontecendo, a julgar pelo que foi dito, seja uma construção de conhecimento).

O projeto de investir nas relações, afinado com as idéias de Piaget, é promissor para a pedagogia do esporte, pois lhe facilitará educar para a autonomia (a planejar a qualidade das relações que o sujeito estabelece com o que o cerca). Essa maneira de pensar – de que não se transmite moral, mas sim se constrói; de que a moral é, portanto, um processo que implica em uma conquista – democratiza a moral. Todas as crianças, uma vez que a moral não é dada *a priori*, tampouco imposta por alguém, podem aprender mais sobre esta.

La Taille (1994, p. 19) clarifica o fato ao dizer que:

No nível moral, as concepções de Bem e de Mal serão abstrações das relações sociais efetivamente vividas. Por esta razão, uma educação moral que objetiva desenvolver a autonomia da criança não deve acreditar nos plenos poderes de belos discursos, mas sim levar a criança a viver situações onde sua autonomia será fatalmente exigida.

E talvez seja esse o ponto que justifica a opção construtivista de educar a moralidade infantil: por se pautar numa ação da criança sobre o objeto de conhecimento pode diminuir a distância entre os belos discursos dos professores e a sua prática pedagógica. Foi o que, penso, D’Ângelo (2001, p. 49) quis afirmar ao dizer que

[...] a atitude cooperativa se aprende no próprio exercício da cooperação. Quanto maior a possibilidade de co-operar, de operar junto com seus pares, maior será a possibilidade de o aluno construir uma atitude coerente e consistente.

Não posso deixar passar despercebido (ainda que não seja o meu objeto de estudo) que no contexto construtivista, o jogo de regras cria possibilidades pedagógicas promissoras para se educar a moralidade – não fosse assim, Piaget não o teria escolhido como laboratório pedagógico para estudar o juízo moral. Isso é possível por conta de este demandar trocas, acordos, o que implica em que as pessoas cooperem, coordenem diferentes pontos de vista, descentrem-se e se obriguem, moralmente, a respeitar as regras que as regulam.

Macedo (1995, p. 136) sustenta a

[...] hipótese de que o jogo, quando o sujeito nele se envolve, é uma situação privilegiada para a consciência dos aspectos que demandam correções, o que acarretará, cedo ou tarde, uma superação da fase anterior em que a criança se encontrava.

Tal raciocínio implica em considerar que as situações propostas para se educar a moral devem investir, sobretudo, na afetividade, o que, em se tratando do ensino do esporte na infância (por conta das brincadeiras e dos jogos) não é difícil. Por extensão, a quadra de esporte torna-se um espaço privilegiado para se legitimar valores. Araújo (2002, p. 56) contribui para essa reflexão ao pontuar que a “[...] interação, no entanto, deve ser prazerosa, para tornar-se alvo das projeções afetivas dos sujeitos. Caso contrário, o valor trabalhado poderá não representar um valor para ele”.

Daí me associar a uma pedagogia do tipo construtivista para ensinar moral: que invista nas relações, que provoque o conflito, as trocas, a ação da criança sobre o que se quer conhecer, a reciprocidade, que considere a afetividade. Diante disso, é possível o professor planejar atividades para que a criança aprenda mais sobre moral (construa sua moralidade).

Daí, concordar com a idéia de Lima (1985, p. 13) de que

A criança não está à disposição do educador para que ele dela faça o que quer [...] Não se pode ensinar qualquer coisa à criança de qualquer idade: cada “aprendizagem” depende do grau de desenvolvimento alcançado pela criança, fato que complica, enormemente, a escolha das situações que apresentamos às crianças como estímulo pedagógico.

Há um irreduzível em tudo isso: o professor construtivista investe nas relações da criança e o que se pretende conhecer – descartando a idéia de se investir apenas na pessoa (inatismo) ou no ambiente fora da pessoa (empirismo). Essa concepção epistemológica e teórica perpassa o entendimento

[...] de que os valores morais não são ensinados nem nascem com as pessoas. Eles são construídos na experiência significativa que o sujeito estabelece com o mundo. Essa construção depende diretamente da ação do sujeito, dos valores implícitos nos conteúdos com que interage no dia-a-dia e da qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre o sujeito e a fonte dos valores (ARAÚJO, 2002, p. 54).

Essa idéia de construção é o que me permite associar-me à idéia de que o construtivismo não é um método, mas uma maneira de conceber o conhecimento, a vida, e de acreditar, a exemplo de Freire (1982, p. 5) que o

[...] conhecimento é resultante, não das estruturas inatas, pré-formadas do sujeito e nem das imposições do meio, mas das interações entre o sujeito e o objeto, num processo constante de assimilação das coisas do mundo real pelo sujeito às suas estruturas, ao mesmo tempo que ele se acomoda, isto é, se ajusta às características do objeto. Ou seja, quanto mais o sujeito interage com os objetos, mais tem necessidade de se transformar de acordo com as características destes, para poder assimilá-los. Em outras palavras, a cada interação, o sujeito é modificado pelo objeto, mas é a ação desse sujeito sobre o objeto que dá sentido a este, e isso equivale a transformá-lo.

Optar por um viés construtivista para contribuir na construção da moralidade infantil, segundo o que abstraí das suas idéias de Piaget, implica em optar por um caminho cooperativo de se educar. Então o método é a própria cooperação. Ora, se a moralidade é o resultado das interações entre as crianças (a ação ensina moral), a pedagogia deve propiciar, em linhas gerais, um ambiente cooperativo, do tipo construtivista, isto é, que enseje trocas, onde o professor minimiza a sua autoridade (mas não desaparece na relação), onde a criança deve ser levada a tomar consciência do que faz e do sentimento dos outros, a se descentrar, a se encontrar com as pessoas, a verbalizar, a participar ativamente, a decidir, a sair de si mesma.

Se os tipos de relações estabelecidas na aula são determinantes para a educação moral, trata-se, portanto, de uma questão pedagógica: ou se contribui para a construção da autonomia ou para a conservação da heteronomia. Não há neutralidade pedagógica.

Dito isso, qual seria o papel da pedagogia do esporte que pretende educar a moralidade infantil? A meu ver, criar possibilidades para que isso aconteça. “Compete à escola criar as condições ambientais favoráveis para que o aluno possa agir com autonomia” (FREIRE; SCAGLIA, 2003, 116).

## 2.2 A Pedagogia do Esporte Cria Possibilidades

A idéia central é esta: a pedagogia do esporte articula uma prática que possibilita às crianças conhecer (agir). A pedagogia cria possibilidades de a criança ouvir, falar, pensar, escolher, ser mais ágil, de ser mais habilidosa, de se reunir em grupo, de competir, de elogiar, de criticar, de jogar, de fazer, de compreender, de se solidarizar, de se mobilizar, de participar, de cooperar, de criar. A meu ver, em criando essas possibilidades, a pedagogia não faz mais do que atender a duas peculiaridades humanas: em geral, a de sermos sociais e em particular a de sermos criativos. O método persegue o Homem e não o contrário.

A pedagogia responsabiliza-se em pensar e praticar uma educação comprometida com a ampliação do horizonte da criança. Esse tipo de pedagogia, em consonância com o que disse Freire (1996, p. 83)

[...] tem a intenção, não de dizer o que é certo ou errado, mas de fazer o aluno exercitar a crítica sobre o que está realizando. Não define o que é bom ou mal, mas faz o aluno ter consciência sobre as coisas vividas no tempo e no espaço. Não obriga o aluno a cooperar, mas o faz compreender a necessidade de associar seu conhecimento ao conhecimento dos outros.

Em se responsabilizando em pensar e praticar uma educação que leve a criança a se desenvolver, a pedagogia lança sobre esta um olhar. A atitude de se debruçar sobre a criança (considerar o seu nível de desenvolvimento, as suas experiências de vida e a dimensão afetiva) tem a finalidade de, a meu ver, organizar a difícil tarefa de mediar o seu desenvolvimento. De educá-la. Das três preocupações pedagógicas citadas quando do olhar da pedagogia sobre a criança, a última, em particular, me preocupa. Isso porque quando se fala em considerar a afetividade, logo se pensa em proporcionar à criança atividades lúdicas e prazerosas. Até aí nada de mais, desde que o professor não fique refém desse “método” e as suas aulas deixem de contemplar conteúdos que a criança precisa aprender, mas que serão abstraídos por conta de não percorrerem o viés lúdico. Com isso quero afirmar que a aula de esporte é para a criança se desenvolver e não um “parque de diversões”, o que implica em considerar tanto aquilo que lhe dá prazer, que atrai o seu interesse, como também aquilo que lhe é possível fazer, que lhe exigirá perseverança num dado momento, mas que lhe acrescentará desenvolvimento.

Por exemplo, numa aula de esporte, o que mais as crianças gostam é do jogo propriamente dito. Em se tratando de futsal, é do jogo de 5x5. Entretanto, esta é a estrutura mais complexa do jogo, isso pelo menos por três motivos:

- a) porque para cada jogador há um adversário, o que exige, do ataque, a desmarcação (jogar sem bola) e a qualidade de passe (para manter a bola) e, da defesa, as ações coordenadas coletivamente (criar o maior número de obstáculos ao jogo do adversário);
- b) porque exige de quem joga projetar uma imagem mental das suas ações e das dos adversários antecipadamente (pensamento abstrato, hipotético-dedutivo);
- c) porque exige pouca verbalização (na medida que esta facilitaria a antecipação do adversário às ações da equipe).

Portanto, coisas tanto mais difíceis quanto menor for a criança. O que se pode discutir é o fato de que se o professor pautar-se apenas pelo interesse da criança, deixará de fazê-la superar a barreira que hoje lhe é peculiar, isto é, o jogo de 5x5 lhe é atraente, mas deixa a desejar em se tratando de desenvolver algumas habilidades (cognitivas e motoras, táticas e técnicas) que lhe facilitarão, num segundo momento, jogar o mesmo jogo. Logo, outros tipos de atividades e de jogos (ainda que não sejam aqueles que a criança mais gosta de fazer), se exercitados, poderão lhe garantir desenvolvimento.

Mas, o que é se desenvolver?

[...] justamente, se descentrar, abrir horizontes, construir novas estruturas mentais, mais ricas e complexas. E tais estruturas são construídas a partir das anteriores. Trata-se, portanto, de um processo contínuo. [...] deve-se respeitar a capacidade de compreensão do aluno e, para fazer com que ele aumente, deve-se partir do que ele já é capaz de conceber (LA TAILLE, 2001, p. 24-25).

Significa dizer que a pedagogia do esporte deve criar possibilidades para que a criança transponha possíveis limites (“abrir horizontes”), cresça, se desenvolva. É fato: professores estudam não para ficarem reféns da criança, mas para planejar o seu desenvolvimento.

Por extensão, identifico-me com um tipo de pedagogia do esporte que pense e pratique uma educação ativa, reflexiva e democrática; que implique numa ação da criança sobre o que quer conhecer; que fomente uma meta irredutível: levar o indivíduo à transposição de limites. Esse princípio pedagógico configura, a meu ver, a função social da pedagogia.

Em se tratando de moralidade infantil, superar limites pode significar aprender a cooperar, a se reunir, a decidir, a ouvir, a falar, a se solidarizar, a dialogar, a opinar, a

respeitar, a transgredir. Trata-se de uma dimensão onde se aprende a se conhecer melhor e a mais bem se relacionar com os outros, a incluí-los. Esse seria o “imperativo” da pedagogia do esporte no que tange a contribuir para a construção da moralidade, o que converge com a idéia de Piaget de que a educação moral deve investir os seus esforços na superação (transposição) de um estado heteronômico em direção a um autônomo.

É o que, penso, Puig (1998, p. 20) quis dizer ao afirmar que “[...] a pedagogia dificilmente pode desconsiderar o imperativo de contribuir para tornar melhores as relações entre os homens e os grupos humanos e também porque a formação da individualidade moral depende da qualidade do espaço social em que cada indivíduo se forma”.

Assim sendo, é de responsabilidade da pedagogia do esporte (e em particular da pedagogia do futsal) articular um ambiente educacional que favoreça a criança transpor seus limites.

Para ser congruente com a idéia de que a criança constrói conhecimento, defenderei que o professor é quem facilita esse processo, isto é, ele é quem conduz a criança à transposição de limites.

Ora, se educar é levar a criança a superar barreiras, a avançar, se o conhecimento (moral) é o resultado da ação da pessoa sobre o que se conhece, educar-se-á quem se mobilizar ao encontro das coisas. Mas isso “não cai do céu!”. Portanto, quem cria essa possibilidade é o professor. E o faz elegendo um método que “[...] investe no meio, na região que integra pessoas e objetos de suas relações, ou seja, nas ações” (FREIRE, 1996, p. 81).

Daí, pensar a idéia do professor como “ponte”: que facilita o acesso da criança a coisas novas; que facilita a superação de limites. Em se tratando de moral, que é um tema transversal, querendo ou não o professor trabalhará com isso. Por isso, tanto melhor que este, ao entrar em cena, na quadra (no campo, na piscina), carregue a sua pedagogia de ações que dêem conta disso.

Enquanto o professor é a “ponte” que facilitará à criança conhecer coisas novas, a ação (FREIRE, 2003) da criança é a “ponte” para a construção de novos conhecimentos. Num ambiente do tipo construtivista (que é o viés que reconhecemos para educar a moralidade infantil) confiro ao professor algumas atribuições:

- **O professor não é bonzinho (desaparece na relação) nem autoritário (linha dura);** Nas palavras de Araújo (1996, p. 112)

[...] o professor nem é o que determina tudo dentro da sala de aula e nem deixa que os alunos determinem, porque é ele que conhece os objetivos pedagógicos. Ele nem estabelece as regras da classe e nem os alunos o fazem sozinhos.

- **O professor é um coordenador educacional** e, como tal, tem a obrigação de exercer a sua autoridade moral e intelectual;
- **O professor não tem pressa, não acelera respostas,** o que implica em “[...] demonstrar um grande respeito pelo aluno e por seus esforços de pensamento” (VINHA, 2000, p. 167);
- **O professor faz pensar,** o que implica em selecionar momentos da aula para atitudes reflexivas;
- **O professor planeja com a criança as suas próximas ações,** o que implica em elevar a consciência desta sobre o que fez e fará, em fazê-la observar-se mentalmente;
- **O professor não resolve problemas,** mas apóia, encoraja a criança a resolvê-los;
- **O professor delega pequenas responsabilidades,** o que implica em não fazer pela criança o que ela pode fazer sozinha;
- **O professor enfatiza o processo mais do que o resultado,** o que implica em ser consoante com a teoria construtivista de conhecimento, onde, às vezes, são necessários muitos esforços para se chegar ao resultado desejado (equilíbrio);
- **O professor dá opções de escolhas,** o que implica em minimizar a sua autoridade e oferecer às crianças a oportunidade de tomar pequenas decisões;
- **O professor não dá respostas prontas,** o que implica em devolver à criança a pergunta que ela lhe fez ou colocar-se ao lado desta para encontrar a resposta;
- **O professor ouve,** o que implica dar atenção às idéias dos alunos;
- **O professor estimula a interação social,** o que implica em promover trocas entre iguais;
- **O professor cria um ambiente livre de tensões,** o que não significa excluir o conflito, mas sim livrar a criança de tarefas que lhe estão fora de alcance;
- **O professor favorece a auto-estima,** o que implica em criar atividades onde a possibilidade de êxito existe.

Macedo, Petty e Passos (2000, p. 39-40) explicam que num ambiente construtivista o professor “[...] é quem dá o ‘tom’ do desafio proposto, ele deve ser o líder da situação, saber gerenciar o que acontece, tornando o meio o mais favorável possível, desencadeando reflexões e descobertas”.

O “tom” do professor construtivista significa, entre outras coisas, **planejar a ação de se conhecer mais sobre moral.**

Isso posto, reporto-me a pontuar quais são as dimensões que os professores pretendem educar em se tratando de pedagogia do esporte. Isso porque a tarefa educacional da pedagogia não se resume a contribuir, exclusivamente, para educar a moralidade. Educam-se, também, outras coisas.

### **2.3 Educar é Capacitar e Formar**

A meu ver, entre os professores de esporte em geral há o consenso de que as aulas de esporte contribuem para que a criança aprenda mais sobre as habilidades, desenvolva algumas capacidades e se eduque sócio-moralmente, isto é, a dimensão pedagógica do esporte compreende, necessariamente, a capacitação ou instrução e a formação humana.

O que seria capacitação? Maturana e DeRezepka (1995, p. 11) explicam que capacitar “[...] tiene que ver con la adquisición de habilidades y capacidades de acción en el mundo en que se vive, como recursos operacionales que la persona tiene para lo que quiera ser”. Puig (2000, p. 15) explica que educar é instrução

[...] na medida que prepara os jovens e as jovens para se adaptar e para melhorar o mundo dos saberes culturais, instrumentais e científicos [...] para se viver eficazmente no mundo cultural e profissional.

A meu ver, as idéias de ambos convergem.

Penso que a herança que os autores deixam para a pedagogia do esporte é a de que capacitar/instruir se opõe à idéia reducionista de que a criança deve aprender habilidades e desenvolver capacidades, exclusivamente, para jogar melhor, para ser um dia um atleta profissional, para se sobressair, para atender às demandas do treinamento (coisas muito comuns em se tratando de ensinar esporte). A idéia central é a de que a criança capacita-se para ampliar a possibilidade de se inter-relacionar com tudo o que a cerca (o que não exclui que ela se sobressaia no universo esportivo). Por extensão, a pedagogia do esporte planeja a

capacitação a fim de que a criança disponha de recursos, de ferramentas para atuar em sociedade, para viver melhor. O que a criança fará com o que aprendeu não está ao alcance da pedagogia. É opção da criança. A tarefa da pedagogia é oferecer a condição de escolha. Isso, para mim, justifica planejar a capacitação.

O que é formação humana? Maturana e DeRezepka (1995, p. 11) explicam que a formação humana é um fenômeno que “[...] tiene que ver com el desarrollo del niño o niña como persona capaz de ser cocreadora con otros de um espacio humano de convivencia social desejable”. Outrossim, para Puig (2000, p. 16) educar é formar

[...] na medida que prepara os jovens e as jovens para se relacionar da melhor maneira possível com o mundo dos seres humanos: consigo mesmo, com os outros e com o conjunto de regras e normas de convivência que configuram a vida social.

Convergem, novamente, os autores.

A meu juízo, quando se fala em formação, fala-se da educação das atitudes; fala-se de uma educação em valores. O próprio Puig (2000, p. 16) ratifica que a formação “[...] pode ser considerada sinônimo de educação moral ou de educação em valores”.

Disse a pouco que há um consenso entre os professores de que as aulas de esporte capacitam. Em particular, o fato de a aula tratar de movimentos explica sem rodeios o consenso, ou seja, a pedagogia do esporte tratará de habilidades e capacidades. Outrossim, a fim de ratificar o consenso de que os professores em geral entendem que as aulas de esporte educam atitudes e valores, recorro a uma recente pesquisa (RIBEIRO, 2003) que se preocupou em investigar as dimensões de formação humana presentes no discurso de professores de futsal que atuam na infância, com crianças de sete a dez anos de idade. O autor concluiu que é consensual, no discurso dos professores entrevistados, o fato de o esporte tratar de valores morais e de sentimentos.

Dito isso, resta esmiuçar o que a pedagogia trata ao planejar a capacitação e a formação humana, isto é, do que esta e aquela querem dar conta.

Primeiro a capacitação. Associo-me à idéia de Freire (2003) de que as habilidades estão relacionadas a movimentos básicos e específicos. *Básicos* quando engendrarem movimentos de *locomoção*, como correr, girar, transpor, rastejar, saltar, etc; de *manipulação*, como rebater, controlar, pegar, lançar, conduzir, etc; e de *estabilidade*, como se manter agachado, deitado, em pé, sobre algo, imóvel, enfim, em equilíbrio. *Específicos*

quando engendrarem movimentos peculiares do esporte que se aprende. No caso do futsal, entrariam as habilidades de *dominar, controlar, conduzir, chutar, cabecear, proteger e passar a bola, de driblar, fintar, marcar e antecipar os adversários*. Outras habilidades, também específicas, seriam as *táticas*: relacionadas com o fato de mais bem se posicionar em quadra ofensiva e defensivamente.

De sua parte, as capacidades engendram-se em *velocidade, flexibilidade, coordenação, resistência e força*, isto é, aprende-se a ser mais veloz, a alongar-se, a coordenar movimentos no tempo e no espaço, a resistir às atividades e a imprimir força. Em particular, penso que a capacidade coordenação acontece sempre, até mesmo agora, que escrevo estas palavras. Ser humano (salvo exceções) implica em se movimentar, ou seja, em coordenar, num determinado tempo e espaço, movimentos. O que difere são os movimentos que se têm que coordenar, na medida que mudarão segundo a necessidade de cada pessoa e especificidade do que se pretende fazer.

Para educar habilidades e desenvolver capacidades, é preciso, entre outras coisas, racionalizar sobre as possibilidades motoras, afetivas, sociais e intelectuais da criança.

Insisto: qualquer professor de educação física assumirá que as suas aulas de esporte educam habilidades e capacidades. Por exemplo, não é difícil imaginar que um jogo corriqueiro entre crianças como o pega-pega – onde um é o pegador e os outros fogem – contribuirá para educar (além de outras competências, como por exemplo, as morais) as habilidades de locomoção – como a corrida – e de estabilidade, como o equilíbrio – e capacidades – como a velocidade e, dependendo da exigência, a resistência. Quanto à coordenação, certamente estará presente, haja vista que as crianças, a fim de fugir e de pegar, coordenarão movimentos diversificados no tempo e no espaço presentes. Portanto, atividades como essa, e outras tantas que permeiam uma aula de esporte e também a cultura infantil, educam, na criança, suas habilidades e capacidades motoras. Capacitam-na. Quanto a mais bem educá-las, dependerá da pedagogia e esta da mentalidade do professor.

Vamos à formação. Uma aula que se proponha a educar atitudes, toca em temas como os de melhor se conhecer – o que implicará numa atitude reflexiva –, e de mais bem se relacionar com as outras pessoas, o que implicará em respeitá-las, em ouvi-las, em se fazer ouvir, em colocar-se no lugar dessas, em tomar decisões, em se reunir em grupo, em cooperar, em dividir espaços, em se expressar, em se responsabilizar por algumas coisas, em selar acordos e respeitá-los e também em exercitar a reflexão.

A tarefa pedagógica de capacitar e formar – que trata das habilidades, das capacidades e das atitudes –, será mais ou menos adequada, mais ou menos pontual, segundo a visão do professor de como a criança aprende e segundo o seu entendimento sobre capacitação e formação e de como planejá-las. O que ensinar? Por que ensinar? Em que momento ensinar? Para quem ensinar? Como ensinar? Respondendo às perguntas, os professores revelam os seus princípios e procedimentos de ensino, ou seja, a sua pedagogia.

Uma vez pontuado como a pedagogia do esporte pode contribuir para a educar a moralidade infantil, preocupei-me daqui para frente em saber como, na prática, esta é educada por aquela. A idéia central é desvelar como a dimensão moral é tratada nas aulas de esporte (em particular nas de futsal). Algumas perguntas nortearão o capítulo: como a pedagogia do esporte educa a moralidade infantil? Como contribui para a construção da moralidade infantil? Que tipo de ambiente é fomentado? Qual a qualidade das relações estabelecidas e para que tipo de moral sinaliza? Por conseguinte, a minha opção metodológica foi a de “ver” a pedagogia, de filmá-la, de narrá-la, de descrevê-la, de comentá-la. Optei em não “ouvir” o discurso dos professores que trabalham com esporte (isso para ser congruente com o que até aqui foi estudado). Pensei: de que me adiantaria ouvi-los e ficar sem saber se, de fato, convergem os seus discursos e a prática pedagógica?

Antes, porém, de desvelar como, na prática, a pedagogia do esporte educa a moralidade infantil, pontuarei os caminhos metodológicos da minha investigação.

# CAPÍTULO III

---

## 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

### 3.1 A Investigação e o Método

Escolhi como **campo de investigação** e faixa etária, respectivamente, quatro **programas de iniciação ao futsal** que contemplam a faixa etária de 9 a 12 anos de idade. À frente desses programas, quatro professores de Educação Física. Falarei um pouco dos três: das crianças, dos programas e dos professores.

Para observar como, na prática, a pedagogia do esporte educa a moralidade infantil foi preciso, evidentemente, ir aos programas de iniciação esportiva, mas **por que essa faixa etária, de 09 a 12 anos de idade?** Para responder à pergunta, eu começo pela negativa: por que não investigar crianças menores? Pelo menos por três motivos:

- a) porque essas “[...] dependem de seus pais e professores. Não têm nível cognitivo nem condição sócio-afetiva para tomar certas decisões, as quais supõem uma estrutura ou compreensão de nível superior” (MACEDO, 1996, p. 197);
- b) porque as crianças pequenas estão juntas numa atividade, mas sozinhas, isto é, jogam, por exemplo, um jogo coletivo, mas individualmente. Para Piaget (1998, p. 41) “[...] As crianças falam, mas não podemos saber se escutam. Acontece que vários se dediquem ao mesmo trabalho, mas não sabemos se realmente existe ajuda mútua”;
- c) porque não conservam o que disseram (não conservam os seus valores). La Taille (1992b, p. 15), explica que crianças até oito anos em média

[...] afirmam certas idéias, e, em seguida, sem nada comentar, afirmam o contrário, não parecendo achar que tais contradições representam um fator complicador para o diálogo.

Portanto, se a criança é dependente do professor, não é capaz de cooperar com os iguais, de descentrar-se, e não é capaz de conservar suas idéias, comprometeríamos o estudo.

Logo, para ser congruente com o que pretendíamos, foi preciso escolher uma faixa etária que, segundo o nível de desenvolvimento da criança (visão psicogenética), fosse possível (e aqui está a afirmativa!) a descentração, as trocas, a reciprocidade, o pensamento reflexivo, o selar de acordos, a legitimização de regras, a conservação de idéias, o assumir

de pequenas responsabilidades. Por outra: para a investigação, precisávamos de uma criança

[...] capaz de cooperar, porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros, dissociando-os mesmo para coordená-los. As discussões tornam-se possíveis, porque comportam compreensão a respeito dos pontos de vista do adversário e procura de justificações ou provas para a sua afirmação própria (PIAGET, 1998, p. 41).

Onde encontrar essa criança? Nos programas de iniciação esportiva. Escolhi os clubes esportivos e as escolas especializadas (associações congêneres) de futsal. A fim de fugir do que, convencionalmente, se intitula de nível *competição*<sup>25</sup> optei em investigar aulas de futsal para crianças do nível *escolinha*<sup>26</sup>. Isso tem um motivo: apostei na idéia de que, sem a obrigação com a competição formal precoce, isto é, de formar equipes para representar o clube ou a escola especializada nos campeonatos oficiais, como, por exemplo, o campeonato estadual, os professores poderiam praticar uma pedagogia que, além de se preocupar com capacitação, se preocupasse com formação e, mais pontualmente, com a construção de um ambiente que sinalizasse para a moral da autonomia (não que isso não seja um dever dos professores que trabalham com o nível *competição*).

Qual foi o critério para escolher os professores? A formação universitária completa. Ainda que isso não seja garantia de competência, permite-nos discutir, minimamente e independentemente dos resultados (não obstante esse não seja o objeto deste estudo), se a moralidade humana (como tema) é preocupação em geral do curso de educação física.

Definidos o campo, a faixa etária e os professores, escolhi como **método de pesquisa a observação**. Por quê? Pelo menos por cinco motivos, três deles referenciados por Marconi e Lakatos (2003, p. 191):

- a) “[...] obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade”;
- b) “[...] Permite a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas”;
- c) “[...] Depende menos da introspecção ou da reflexão”.

---

<sup>25</sup> Neste nível, há a seleção prévia de crianças. Jogam apenas as melhores, aquelas que representam o clube nos campeonatos oficiais.

<sup>26</sup> Neste nível, não há a seleção de crianças. Qualquer uma, desde que se matricule, participa do processo de iniciação esportiva.

E outros dois referenciados por Lüdke e André (1986, p.26):

- e) “[...] a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”;
- e) “[...] permite também que o pesquisador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo das pesquisas qualitativas”.

Lüdke e André (1986, p. 25) lembram que, em se tratando de pesquisa qualitativa, é necessário “Planejar a observação”, isto é, “[...] determinar com antecedência ‘o quê’ e ‘o como’ observar”. O que observei? Os tipos (a qualidade) de relações estabelecidas pelos professores em situação de aula. Como observei? Filmando as aulas (o que foi feito por uma terceira pessoa) e, concomitantemente, registrando (narrando) num gravador de fita K7 o que vi e ouvi nessas. A atitude de não interagir diretamente com os professores e as crianças (apenas de observá-los) deu à investigação o caráter de “observação não-participante<sup>27</sup>” e a mim o papel de “observador total<sup>28</sup>”. A opção de combinar a filmagem e a narração da aula para registrar as observações teve dois objetivos principais:

- a) acreditar que fazer anotações descritivas no momento da aula poderia comprometer a observação, o que não acontece com a narração;
- b) acreditar que a filmagem facilitaria, quando da transcrição das aulas, uma variedade de detalhes temporais que, sem dúvida, perder-se-ia se ficasse por conta da minha memória.

Isso posto, restou-me a tarefa de descrever o que a máquina filmou (e o fiz literalmente) e o que eu havia narrado para o gravador (o que vi e ouvi nas aulas). Preocupe-me nas descrições, em linhas gerais (mas não que isso fosse linear e absoluto), com quatro aspectos, todos referenciados por Lüdke e André (1986, p. 30-31):

- a) descrição dos sujeitos<sup>29</sup>,
- b) reconstrução de diálogos<sup>30</sup>,

---

<sup>27</sup> MARCONI, M.de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*, 2003, p. 193 - explicam que, na observação não-participante, o pesquisador “Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático”.

<sup>28</sup> LÜDKE, M.; ANDRE, M. E.D. A. *Pesquisa em educação*, 1986, p. 29 - explicam que “O papel de ‘observador total’ é aquele em que o pesquisador não interage com o grupo observado. [...] pode estar na presença do grupo sem estabelecer relações interpessoais”.

<sup>29</sup> “[...] Sua aparência física, seus maneirismos, seu modo de vestir, de falar e de agir. Os aspectos que os distinguem dos outros”.

<sup>30</sup> “[...] As palavras, os gestos, os depoimentos, as observações feitas entre os sujeitos [...] Na medida do possível utilizar as suas próprias palavras”.

- c) descrição de locais<sup>31</sup>,
- d) descrição das atividades<sup>32</sup>.

Isso me permitiu identificar os “momentos morais<sup>33</sup>” manifestados nas diferentes aulas e para que tipo de moral (se autônoma ou heterônoma) a qualidade das relações estabelecidas em aula apontaram.

A meu ver, seria possível que a transcrição literal das aulas (sem a devida discussão do pesquisador) bastasse para que o leitor se posicionasse com respeito à contribuição da pedagogia do esporte (futsal) para a construção da moralidade infantil, isto é, seria possível que o leitor, a partir do entendimento do que se estudou no primeiro e segundo capítulos, inferisse como os tipos de relações estabelecidas em aula contribuem para a moralidade infantil (se sinalizam para a conservação da heteronomia ou para a conquista da autonomia). Afinal, a pedagogia está exposta. Evidentemente, para atender aos propósitos deste estudo, os momentos morais foram minuciosamente pontuados e discutidos.

Observei onze aulas, três aulas de três professores e duas aulas de um professor. De uma maneira geral, a dinâmica da aula de cada professor tendeu a se tornar repetitiva já a partir da 2ª aula observada. Outrossim, acredito que o ambiente e os tipos de relações foram satisfatoriamente clarificados com esse número de aulas observadas. A escolha dos dias de observação das aulas e o período do dia foram devidamente combinados com os professores. Triviños (1987, p. 153) caracteriza esse procedimento (de escolher os dias e as jornadas de trabalho) como “amostragem de tempo”.

Transcrevi as aulas na medida em que essas foram coletadas, de modo que ao terminar a última transcrição não tivesse mais o que observar. Já para a interpretação dessas, optei em realizá-la num segundo momento, quando estivesse com todas devidamente transcritas. Não que isso seja um procedimento metodológico linear em pesquisas qualitativas. Triviños (1987, p. 170), explica que esse tipo de pesquisa “[...] não estabelece separações marcadas entre a coleta de informações e a interpretação das mesmas”.

---

<sup>31</sup> “[...] O ambiente onde é feita a observação ...”.

<sup>32</sup> “[...] as atividades gerais e o comportamento das pessoas observadas, sem deixar de registrar a seqüência em que ambas ocorrem.

<sup>33</sup> Chamarei de momentos morais aquelas passagens mais visíveis onde se estabeleceram algumas relações que sinalizam para a construção de uma moral autônoma ou para a conservação de uma moral heterônoma.

### 3.2 A Interpretação das Aulas

Duas idéias centrais acompanharam-me quando da interpretação das aulas de futsal descritas:

- a) pontuar os momentos cuja dimensão moral é mais incisiva;
- b) indicar o tipo de moral presente em cada momento.

Trouxe para o texto, até onde o método escolhido permitiu, tudo o que vi e ouvi. Penso que filmando as aulas e registrando (narrando) o observado, depois assistindo o filmado e descrevendo o registrado (narrado) e o filmado, clarifiquei alguns aspectos pertinentes sobre a pedagogia do esporte e a construção da moralidade infantil.

O irredutível em se tratando de moral é que essa, por ser um tema transversal, atravessa a aula. Portanto, bastou-me ficar atento para as situações em que, mais visivelmente, ela apareceu.

Penso que os caminhos metodológicos da minha pesquisa citados anteriormente (de ser uma observação não-participante, de colocar-me como um observador total) atendem, até o momento, algumas exigências peculiares da pesquisa qualitativa, quais sejam:

[...] a relevância do sujeito, neste caso, da prática manifesta do mesmo e da ausência total ou parcial, de estabelecimento de pré-categorias para compreender o fenômeno que se observa (TRIVINUS, 1987, p. 154) .

Dito isso, algumas explicações se fazem oportunas quando da leitura do próximo capítulo:

- a) desvelei, primeiramente, os “momentos morais” de cada aula;
- b) a atitude anterior levou-me, a fim de mais bem discutir os momentos morais, a agrupá-los em categorias. Observar-se-ão no final destas, destacados em negrito, os meus comentários sobre os tipos de relações estabelecidas na aula. Esse procedimento é para atender à demanda de melhor registrar as minhas observações, em consonância com uma sugestão de Lüdke e André (1986, p. 32):

Sempre que possível, é interessante deixar bem distinto, em termos visuais, as informações essencialmente descritivas, as falas, as citações e as observações pessoais do pesquisador;

- c) com o intuito de visualizar a incidência de “momentos morais” manifestada nas aulas, apresentei dois quadros: um que contempla a incidência de momentos morais voltados para a heteronomia e outro que reúne os momentos morais voltados para a autonomia.

# CAPÍTULO IV

---

## **4 COMO, NA PRÁTICA, A PEDAGOGIA DO ESPORTE EDUCA A MORALIDADE INFANTIL**

As relações interpessoais são, em última instância, o principal fator na elaboração dos critérios de juízo moral. Todavia, as relações sociais podem ser de natureza diferente e, assim, o mesmo ocorre com a moral: encontramos uma moral heteronômica, baseada em relações sociais de coerção, e uma moral autônoma, baseada em relações sociais de cooperação (PUIG, 1998, p. 49).

O pressuposto de que a moral é o resultado das interações entre as pessoas imprime aos tipos de relações estabelecidas em aula, como visto, um forte significado. Dependendo do que acontecer, estar-se-á educando para a autonomia ou para a obediência. Por conseguinte, no capítulo II, clarifiquei a minha opção por um viés construtivista para educar a moralidade infantil. Por quê? Entre outras coisas, por conta de exigir uma pedagogia que invista nas relações, num ambiente de trocas, no qual a autoridade do professor deverá ser minimizada, cujo planejamento da aula deverá contemplar momentos participativos. Logo, em optando por uma pedagogia do tipo construtivista para educar a moralidade infantil, refuto outras que invistam numa atmosfera sócio-moral coercitiva, permeada de relações de respeito unilateral e de coação (constrangimento).

A dimensão moral em aulas de esporte na infância manifestar-se-á quando de coisas simples, corriqueiras, como, por exemplo, da discussão de regras, da divisão de equipes para se jogar, da interação professor e criança, das pequenas responsabilidades dos alunos em aula, das sanções, da pressão do professor sobre o aluno.

### **4.1 Os Momentos Morais de cada Aula**

Os seguintes quadros trazem os momentos morais que pude abstrair das aulas de futsal observadas. Esses aparecem em ordem crescente e são representados pela letra **M**. Portanto, a seqüência numeral do momento é mantida na aula seguinte. Por exemplo, o momento 6 (**M6**) é o primeiro abstraído da aula 2, mas é o sexto momento abstraído no geral.

## QUADRO 6

### Momentos morais da aula1

---

**M1:** Com uma pauta em mãos, o professor confere, visualmente, a presença dos alunos. Depois, fala:

- *“Pessoal: o Jorge e o Mário<sup>34</sup>, que estão de tênis novos, me pediram para que ninguém os pisasse. Gostaria que vocês colaborassem e atendessem o pedido. Pisar no tênis novo de um colega não é certo”*. Todos, ao discurso do professor, acenam com a cabeça positivamente.

**M2:** O professor solicita que os alunos *“escolham o parceiro”* e também diz que *“vão ter um minuto para definir uma estratégia de como agir na atividade”*. À primeira orientação do professor segue-se, por parte dos alunos, uma rápida escolha. À segunda, segue-se, da parte de alguns alunos, conversas sobre como agir e, da parte de outros, nenhum diálogo.

**M3:** Depois, quando do desfecho da atividade por uma dupla, aproxima-se desta (dupla de crianças) e pergunta: *“E aí, por que não deu certo? O que houve de errado?”*, e também os orienta: *“Na próxima, pensem sobre o que farão para melhorar”*, *“Combinem uma nova estratégia”*.

**M4:** O professor reúne os alunos sentados em um banco sueco fora da quadra e diz que ele dividirá as equipes para jogar:

- *Farei um jogo mais “paulera” e outro mais ameno.*

A divisão das equipes se processa com o professor escolhendo as crianças que comporão as equipes para o jogo inicial - o “paulera”, isto é, o jogo com os alunos maiores e, infiro, mais habilidosos. Distribui para cada aluno escolhido um colete de cor diferente: *“Marcos, cor azul. Você, cor vermelha. Henrique, de azul. Marinho, de vermelho”*. Às escolhas do professor, os alunos de uma e de outra equipe se manifestam positiva e negativamente. Coube aos alunos preteridos esperar que o estagiário faça a divisão para o jogo *ameno*.

**M5:** O professor encerra o jogo quando se completam cinco minutos. Solicita que ambas as equipes saiam da quadra e que os alunos sentados no banco a adentrem. Essa atitude é recebida com espanto pelos alunos, que dizem:

- *Professor, mas já acabou? Mas é só isso?*

- *Hoje é só isso. Na quinta vocês terão jogo todo o tempo* – responde o professor.

[...] contrariados com o pouco tempo de jogo, continuam reclamando. Esse comportamento faz com que o professor se dirija aos alunos e, com um tom de voz alto e contundente, diga:

- *Vocês estão falando demais. Não têm o que reclamar. É isso aí e acabou. Hoje é assim. Na próxima aula terá jogo.*

À fala do professor, os alunos recuam.

---

<sup>34</sup> Por questões éticas, Jorge e Mário, a exemplo de outros nomes que aparecerão no texto, são fictícios.

## QUADRO 7

### Momentos morais da aula 2

---

**M6:** *“Hoje, vocês formarão trios. Nós dividiremos a quadra em alguns setores”.*

**M7:** Terminada a explicação, o professor foi até a lateral da quadra e pegou todos os cones disponíveis. Na seqüência, passou a colocá-los sobre as linhas laterais da quadra de voleibol a fim de que os alunos pudessem começar o jogo. As crianças esperaram o professor posicionar os cones para iniciar o jogo.

**M8:** Enquanto as crianças executavam o proposto, o professor pegou uma garrafa de água térmica e alguns copos de plástico, colocou-os sobre um banco sueco e passou a enchê-los um de cada vez.

**M9:** *“Meninos, venham para cá”* - e passou a explicar, com o quadro magnético, outra atividade. [...] O professor a explicou novamente e perguntou:

- *Como poderemos fazer para ganhar tempo na atividade? Alguém sabe?* Permitiu que alguns falassem e explicou como seria a formação da turma para executar a atividade.

**M10:** Durante a atividade, um aluno chocou-se contra o solo, e, queixou-se de uma dor no joelho. O professor, prestativo, o socorreu, colocando, inclusive, uma bolsa de gelo sobre a articulação. Numa outra oportunidade, o professor parou a atividade por um momento, demonstrando na prática, junto a outro aluno, o motivo de não conseguirem fazer o gol. Disse para os alunos manterem-se distantes um do outro a fim de dificultar para o marcador interceptar o passe.

**M11:** o professor parou a atividade do grupo sob a sua orientação e passou a dividi-los para o jogo formal. Puxava um aluno para um lado e deslocava outro para outro lado. As crianças não concordaram com a maneira como dividiu as equipes. Disse-lhes, então, que elas mesmas decidissem a melhor forma de dividir. Andou até o centro da quadra, recolhendo alguns cones [...] As crianças do seu grupo ficaram num “toma lá da cá”, mas não chegaram a um acordo. Ao retornar ao seu grupo, constatou o fato e então os dividiu novamente, agora, impondo-se como autoridade. Um dos alunos disse:

- *Assim não dá professor.*

- *Não interessa. Vocês não sabem se dividir.* Disse ainda que *se não fosse assim, não daria tempo para jogar nem um pouquinho.*

À determinação do professor, os alunos recuaram.

A exemplo da aula passada, no término do jogo do primeiro grupo, a insatisfação foi geral: *Ah!* Disseram eles. Mas, ao contrário da aula anterior, não questionaram o professor.

---

## QUADRO 8

### Momentos morais da aula 3

---

**M12:** O grupo ouviu atentamente o professor, mas, por vezes, alguns alunos o interromperam com perguntas – *“Professor, mas e se ele passar por dentro para chegar à última base? Professor, eu posso rebater para onde quiser? Professor, depois de rebater, eu posso parar? Professor, eu posso pegar a bola com as mãos e lançar para a base? Professor, quem está na base pode pegar a bola com as mãos?”*. O professor interagiu com todos e, suponho, pelo tempo destinado e a fim de iniciar o jogo, o mesmo sugeriu que *“aprendessem o que ainda não sabiam jogando”*.

**M13:** O professor passou a escolher os alunos que comporiam ambas as equipes: *o Junior para cá, o Tiago para lá, o Vando aqui, o Luciano para lá...*

**M14:** Disse-lhes que teriam um minuto para definir qual a estratégia que utilizariam no jogo.

**M15:** Registre-se que o professor, enquanto lançador, perguntava ao rebatedor, antes de lançar a bola se o mesmo a queria *“rasteira ou quicando”*.

**M16:** *“Cléber, explica qual foi a estratégia de defesa que a equipe de vocês montou?”* [...] o professor fez outras perguntas: *“qual é o objetivo do passe? Para onde devemos enviar a bola? Por que enviar a bola para a terceira base?”*. A partir dessa discussão, traçou junto com os alunos a estratégia de *“se colocar alguém próximo da base que recepcionasse possíveis passes imprecisos e passasse a bola para o aluno que estava dentro da base”*.

**M17:** Com o grupo dos rebatedores, uma reunião bem mais curta, reuniu-se em pé e foi, também, mais sucinto: *“Qual a estratégia que utilizou a equipe?”*. Uma das crianças respondeu: *“não sei”*. Então o professor disse: *“procurem rebater para onde não há pegadores”*.

**M18:** O professor então perguntou sobre a estratégia de ataque da última equipe que rebateu e um dos alunos disse que *“a estratégia foi chutar a bola para longe”*. Outro aluno disse *“que ele tentou chutar a bola para onde não havia ninguém”*. Perguntou para o outro grupo: *“E aí, funcionou a estratégia de defesa?”*. Um dos alunos disse que *“sim”*. Outro disse que *“às vezes não”*.

**M19:** Para a divisão das equipes, escolheu três crianças. Essas se encarregariam de escolher os outros alunos. [...] Na divisão das equipes os que escolhiam o faziam um de cada vez. Quem é escolhido, sorri, se congratula com quem o escolheu e passa a opinar sobre a escolha dos outros alunos. Quem não é escolhido, quando não se oferece, fica quieto. A cada escolha, diminui o número de alunos para se escolher. O garoto que ficou por último, não foi escolhido. Na sua vez, por lógica, encaminhou-se até a equipe.

**M20:** [...] passou (o professor) a recolher os arcos do jogo anterior.

**M21:** Em determinado momento, por conta de um arremesso de meta em que a bola ultrapassou a linha central, o professor parou a seqüência do lance e pediu para um aluno devolver a bola ao goleiro a fim de que se cobrasse novamente. O aluno chutou a bola sem direção e o professor o repreendeu asperamente: *“Rafael, deixa de ser mascarado rapaz!”*.

**M22:** No primeiro gol que saiu, o professor substituiu a equipe que sofreu o gol pela que estava fora. Alguns alunos reclamaram que isso não havia sido combinado. O professor disse que a regra a partir de então seria *“a equipe que sofre o gol sai da quadra”*.

**M23:** Enquanto os alunos saem da quadra, o professor pega os coletes e os dobra devidamente.

---

## QUADRO 9

### Momentos morais da aula 4

---

**M24:** Repetem o que o professor orienta: estendem os braços elevando-os para cima, pernas ligeiramente afastadas; pernas afastadas projetam os braços à frente do corpo, flexionando o tronco; uma perna estendida, a outra flexionada, seguram a ponta do pé da primeira; com uma das pernas estendida flexionam a outra atrás do corpo, com a mão contrária à perna flexionada segurando-a. Seguem-se outros exercícios com os alunos sentados.

**M25:** De posse do quadro, relata as regras do jogo proposto: cada equipe se posicionará em uma meia-quadra [...] com os alunos defendendo o seu campo da invasão dos alunos da outra equipe; na meta de cada equipe, mais precisamente no travessão, alguns coletes estarão pendurados; quem ataca objetiva entrar na área adversária para pegar estes coletes e trazê-los para o seu campo de defesa. Entretanto, se tocados pelos defensores deverão ficar imóveis. Apenas retornarão a se movimentar caso sejam tocados por um outro colega de equipe; a equipe que primeiro conquistar todos os coletes e os entregar para o professor será a vencedora.

**M26:** Terminada a exposição todos se levantam e se dirigem ao centro da quadra. Os alunos formam uma coluna à frente do professor. Um a um são divididos pelo professor que os separa em duas equipes e para lados opostos. Os que vão para o lado direito recebem coletes das cores amarelo e azul. Ambas têm oito alunos.

**M27:** Antes de a partida começar, o professor reúne-se com um grupo [...] conversam sobre possíveis estratégias que as equipes poderão adotar no jogo. Diz o professor:

-Olha, vocês têm que combinar as regras de como jogar. É como no jogo. A gente não joga num sistema? Não tem um posicionamento? Aqui é a mesma coisa. Então eu gostaria que vocês fizessem as regras. Determinassem alguns posicionamentos.

**M28:** Isto posto, o professor se afasta e permite que os alunos conversem. Para ambos os grupos, não com as mesmas palavras, pois foram motivados por pessoas diferentes, é proposta a conversa sobre o que se fazer no jogo. Registre-se que alguns alunos, os que exercem uma certa liderança, combinam entre si algo e passam a determinar o que os outros farão: *“Você fica na defesa. Não deixe ninguém passar”*; *“Você ataca comigo”*.

**M29:** Antes da segunda partida, professor e estagiário trocam de grupo para seguirem com uma nova orientação. Diz o professor:

- Então, qual a estratégia que vocês utilizaram? Será que o que vocês fizeram deu realmente certo?

- Acho que sim – disseram alguns alunos. E outros nada disseram.

- Quem venceu? – retrucou o professor.

- Eles venceram porque tem gente na nossa defesa que não marca. Fica de braços cruzados. Daí não dá para vencer mesmo – disse outro aluno.

**M30:** Dessa vez o professor conversa brevemente com os alunos, pergunta sobre as estratégias que foram utilizadas e o que se poderá fazer para vencer.

**M31:** Os alunos encontram os copos, cheios de água, sobre o banco e à mesa. O estagiário os encheira.

**M32:** Antes do início do primeiro jogo, o professor pergunta:

- Para vocês está tudo bem se nós jogarmos os quadrangulares sempre às quintas-feiras?

**M33:** O professor, agachado junto ao grupo de alunos, estes sentados e em círculo, conduz a série: pernas afastadas com flexão do tronco, deitados com uma das pernas flexionadas e a outra elevada e estendida, deitados com ambas as pernas elevadas e estendidas, deitados lateralmente com uma das pernas flexionada e puxada com uma das mãos ao encontro das nádegas.

---

## QUADRO 10

### Momentos morais da aula 5

---

**M34:** Daí em diante, passa a refletir com o grupo sobre o jogo do final de semana passado. Diz:

- Alguém tem algo a falar do jogo passado?

Os alunos não se manifestam. O professor insiste:

- E daí, foi tudo bem? O que aconteceu?

Os alunos não participam.

Por conseguinte, o professor diz “*que irá falar algumas coisas sobre o jogo*”.

**M35:** [...] o professor passa a cobrar outras coisas. Diz “*que a equipe entrou para jogar com excesso de confiança*”, “*que desmereceu o adversário*” e também “*que achou a equipe arrogante*”. Para exemplificar esta última colocação, diz, num tom de deboche, como as crianças, em tese, se comportaram:

- Ah! Esse timinho é fácil mesmo.

Até o momento nenhum aluno interrompe o professor.

**M36:** O professor continua:

Outra coisa é sobre quem está no banco de reservas. O reserva não é a torcida. A torcida pode falar, mas quem está no banco não. Quem está no banco tem que respeitar o adversário. Não pode humilhar o adversário. Não pode ficar dando risada. Tem que esperar a sua vez de jogar. Eu não vou admitir isso. Se isso voltar a acontecer, eu vou mandar para fora do banco. Para a arquibancada.

**M37:** Escolhe alguns alunos, os maiores, e os conduz para uma meia-quadra.

**M38:** Passados alguns minutos, o professor se dirige a um dos grupos. Interrompe o jogo em um lateral defensivo e diz:

- Quem marca quem?

Os alunos apontam quem marcam. Entretanto, um dos alunos nada fez. Fala o professor:

- Você está marcando quem? Venha para cá. Marque esse. A marcação é individual.

O jogo prossegue.

---

## QUADRO 11

### Momentos morais da aula 6

---

**M39:** Quando o professor interage com o outro grupo, o faz com perguntas:

- Meninos, como é que vocês vão fazer para evitar o gol?
- Tirando a bola – disse um deles.
- Mas, só tirando a bola?
- Não. Marcando.
- Marcando quem? O cone? O jogador?
- Tudo.
- Em quantos vocês são?
- Três.
- Então, cada um marca um. São três para três. Isso que faltou no sábado.

Prossegue o jogo.

**M40:** [...] o professor reúne os alunos no centro da quadra. Estes se sentam e o primeiro agacha-se.

- Qual é a dificuldade de jogar em dois toques?
- É difícil.
- É difícil por quê?
- Porque não pode driblar.
- Então tem que pensar antes de a bola chegar.
- Professor é difícil porque ninguém aparece – disse um outro aluno.

- Então tem que aparecer. E o time amarelo, não teve nenhuma dificuldade?

**M41:** Na seqüência, o professor pede para que eles voltem a jogar, mas foi interpelado pelos alunos. Estes reivindicam que não havia muito tempo para jogar o coletivo e que ele prometera no início da aula que eles jogariam. O professor recua e permite que o jogo coletivo aconteça.

**M42:** Enquanto os alunos decidem quem será o goleiro e quem iniciará com a bola, o professor...

**M43:** Durante um dos exercícios, aproxima-se de um dos alunos e pergunta: *“Por que você não está fazendo?”*. O aluno apenas olha-o. Diz-lhe o professor: *“É para fazer”*.

**M44:** Coloca-se novamente no centro do círculo e inicia outra série de exercícios [...] fala para as crianças *“sem mexer os pés”*. Aproxima-se de uma delas e diz-lhe *“Gustavo, você está fazendo errado. Estica esse braço, Gustavo!”*. Ainda outros exercícios [...] *“Contem bem forte. E ajuda a contar: 1, 2, 3...”*;

**M45:** O professor [...] diz-lhes: *“Vocês farão na outra quadra um trabalho de drible nos cones. Esse trabalho é muito importante no jogo. O drible tem de ser feito com a parte interna e externa do pé. Não quero ver ninguém de cabeça baixa. Nem pisando na bola. Façam uma fila na lateral da quadra para que eu entregue uma bola para vocês”*.

**M46:** O professor interrompe: *“Parou. Vocês estão muito amontoados. Levantem a cabeça e procurem um cone vazio”*. As crianças param para ouvir e continuam. O professor interrompe: *“Ei! Parou. Tem gente que está fazendo tudo errado. Cabeça baixa. Tocando a bola de qualquer jeito. Vocês têm de fazer com a parte interna e externa”* [...] As crianças param para ouvir e continuam. O professor anda lentamente entre os cones e fala: *“Levantem a cabeça”, “Olhem para frente”, “Kaká, presta atenção no que você está fazendo. Levanta a cabeça, Kaká. Toda hora isso acontece”*. O professor faz a terceira interrupção. Desta vez utiliza um apito. Diz-lhes: *“Estou falando para levantar a cabeça, para não se amontoar, mas vocês não conseguem. Voltem a fazer e desta vez façam melhor”*. As crianças param para ouvir e continuam.

**M47:** As crianças iniciam o solicitado, mas logo o professor interrompe: *“Ei, ei,ei. Parou. Essa bola não pode passar da altura da cabeça”*- pega a bola de uma das crianças e demonstra o que não deve e o que deve ser feito. As crianças param para ouvir e continuam. O professor anda lentamente e fala: *“Vai. Vai. Ta muito junto um do outro”*. O professor apita. As crianças seguram a bola na mão e se reúnem com este [...] Mal as crianças iniciam, o professor apita: *“Acabei de falar como é e tem gente que está fazendo errado”*. Pega uma bola e demonstra o que quer. Fala: *“É assim, olha. Parte interna e parte externa”*. As crianças observam e continuam. O professor anda e fala: *“Dentro da quadra. Dentro da quadra todo mundo”, “Vamos Lucas, forte este trabalho, Lucas.”* O professor apita. As crianças seguram a bola na mão e se aproximam.

**M48:** Apita e as crianças saem. No retorno, o professor pergunta: *“Vocês são competentes?”*. As crianças respondem: *“Sim.”* E ele diz: *“Então, façam o trabalho direitinho. Tem gente que chuta a bola.”* O professor apita e as crianças saem. No retorno, diz: *“Muito bem. Melhorou. Estou gostando.”*

**M49:** O professor apita. As crianças param. O primeiro fala: “*Quem quer tomar água levante a mão?*”. A maior parte levanta a mão. Então o professor diz: “*Vou liberar vocês para tomar água, mas sem correria. É um minutinho. Coloquem a bola debaixo do banco e na volta sentem em cima da linha amarela*”. As crianças assim o fazem.

**M50:** O professor espera que todos cheguem e, de posse de coletes de diferentes cores, escolhe quatro alunos [...] escolhe outras crianças, uma a uma, para entrar atrás desses. Diz o professor: “*Você, atrás do Vitor*”, “*João, atrás do André*” e assim sucessivamente até que componha as equipes. Isto feito, o professor escolhe duas equipes para iniciar o jogo e pede para os outros ficarem em pé, ao lado da quadra, aquecendo.

**M51:** O professor, a cada erro de passe, ou de posicionamento, apita e explica o que quer [...] As crianças procuram atendê-lo. Em um dos lances, o goleiro, após uma defesa, repõe a bola para um companheiro. Entretanto este, de costas para o goleiro, não percebe. Então uma outra criança rouba a bola e faz o gol. O professor apita e entra na quadra: “*Parou. Lucas presta atenção! O Vitor soltou a bola para você e você entregou a bola.*” O Lucas falou para o professor: “*Professor, eu não vi a bola. Eu estava de costas*”. Disse-lhe o professor: “*De costas! Que de costas nada. Você está é dormindo mesmo.*”

---

## QUADRO 12

### Momentos morais da aula 7

---

**M52:** O professor passa a corrigir: “*Você, com quem está? Quem é o seu parceiro? Vá com o Paulo*”, “*Marquinho, vá com o Lucas.*” As crianças obedecem.

**M53:** Ao chegar em uma das duplas, diz: “*Pára. Não dá para passar de qualquer jeito.*” [...] pega uma bola e passa “de qualquer jeito”, ou seja, sem precisão. Pede uma outra bola, a conduz um pouco e demonstra: “*É assim, olha. Com a parte interna do pé. Olha aonde a bola vai. Vamos lá.*” As crianças param para ouvi-lo e depois continuam a passar e o professor a andar e falar “*Diego, você viu o jeito que você dominou essa bola, moleque? A bola está fugindo. Vamos Diego, mais rápido.*”

**M54:** *Parou, parou. No futebol a gente deve fazer o que sabe. Não deve inventar nada. O Jean está inventando. Faz o que sabe.* O professor se referia ao fato de o menino driblar diferentemente do jeito que ele demonstrara. [...] O professor anda entre as duplas e comenta: “*Não façam coisas que vocês não sabem fazer*”, “*Passa a bola. Depois espera ele se afastar para você correr*”, “*Façam do jeito que eu falei*” [...] “*Acabei de falar para dominar com a sola do pé e tem gente fazendo errado. É para dominar com a sola do pé.*”

**M55:** “*Lucas, você não consegue fazer um passe certo. O que está acontecendo?*”, “*Chuta forte moleque*”.

**M56:** O professor se posiciona na meia-quadra de ataque, junto ao “pivô.” [...] em um certo momento, [...] um garoto [...] erra o passe. Diz o professor: “*Parou. Volta lá*” – e se aproxima do grupo em geral e do garoto em particular. Continua

- Como é o seu nome?

- Jean.

- O seu passe está péssimo. Você não consegue fazer.

Silêncio.

**M57:** [...] o professor interrompe, chama as crianças e diz: “*Eu vou liberar vocês para tomar água, mas apenas um minutinho. Não fiquem enrolando para tomar água. Quem não quiser tomar água, pode sentar no*

meio da quadra”. A maior parte sai para beber água. Alguns se sentaram no centro. O professor esperou todos chegarem e disse: “*Você, você, você e você estão demorando muito para beber água.*”

**M58:** A aula reinicia com o professor explicando que eles “*driblariam a partir de agora. Se quem está com a bola driblar ganha um ponto. Se quem está sem a bola tirar a bola, ganha um ponto. Só vale dentro da quadra*”. Dito isto, o professor escolheu as duplas. Os primeiros escolhidos começam a jogar. Durante a atividade, o professor faz correções: “*É dentro da quadra*”, “*Pode driblar, mas com a bola no chão*”, “*Hei, hei, a bola dentro da quadra.*”

---

### QUADRO 13

#### Momentos morais da aula 8

---

**M59:** O professor desenvolve [...] alguns exercícios e faz alguns comentários [...] “*Vamos Diogo, vamos Diogo, você não está fazendo certo*” [...] antes do próximo exercício, o professor pede a atenção dos alunos: “*Olha Diogo, o alongamento você não fez certo, os exercícios você não faz certo. Se você continuar a fazer isso eu vou chamar o seu pai e vou mandar você embora. E eu estou falando sério.*”

**M60:** O professor faz alguns comentários: “*Hei Giovani, ainda não melhorou este chute? Nossa Senhora!*”, “*Passa forte*”, “*Aumenta a velocidade para chutar*” e outros semelhantes. Num determinado lance, um garoto arruma a bola para o outro “pisando” de costas, isto é, ele recebe a bola, a conduz para um lado e pisa para o outro. O professor interrompe: “*Pára, pára, pára. Já inventou! Pára de inventar e faz o que eu estou pedindo para você.*”

**M61:** [...] o professor [...] posiciona as crianças, em coluna, no centro da quadra. Diz que agora “*vão fazer um trabalho de velocidade.*” Posiciona dois cones no centro da quadra. Pede atenção. Demonstra como faz. Para fazê-lo, dá às costas para o grupo. Quando se vira, um aluno lança uma bola para o alto e a segura novamente. O professor pára. Fica em silêncio por um momento enquanto olha para o aluno. Ameaça o aluno: “*Você vai fazer primeiro e se não fizer certo vai sair da aula.*” O aluno dirige-se para frente da coluna e inicia a tarefa. Conduz poucos metros a bola. O professor interrompe: “*Parou. Sai. Pode sentar lá no banco.*” O aluno deixa a bola e sai da quadra, sentado-se no banco de reservas.

**M62:** O professor interrompe. Dirige-se até o grupo e faz algumas correções. De repente, pára de falar. Olha para dois alunos em especial e diz: “*Lucas, já tem um lá, olha. Você quer fazer companhia para ele? E você Diogo, quer fazer companhia para ele? Eu estou tentando falar e vocês não me deixam falar. Segura essa bola debaixo do braço.*” Após, posiciona-se ao lado do grupo. A tarefa prossegue por pouco tempo.

**M63:** O professor interrompe: “*Fiquem em cima da linha amarela. Coloquem as bolas debaixo do banco.*” Dirige-se até a sala de materiais e as crianças sentam sobre a linha lateral.

**M64:** Nessa parte da aula o professor entrega coletes para um grupo de crianças. Essas se levantam. As outras ficam sentadas. O professor explica que farão um jogo de colete contra sem colete, e faz as regras: a bola deve ser jogada com as mãos, não vale correr com a bola e o gol vale apenas na área e de cabeça [...] O jogo inicia e o professor interrompe: “*Vocês estão todos em cima da bola. Não pode correr com a bola.*” O jogo reinicia e, pouco tempo depois, o professor interrompe: “*Para receber vocês devem se espalhar. Vocês ainda não cumprem a regra de não correr com a bola.*” Para interromper o jogo o professor utiliza um apito.

---

## QUADRO 14

### Momentos morais da aula 9

---

**M65:** “*O que nós fizemos na aula passada que a gente tem que repetir hoje?*.” Uma das crianças explica que na aula passada eles tinham que passar a bola para tentar fazer o gol. À resposta, o professor explica que eles farão um jogo de 2x2, outro de 3x3 e, depois, um coletivo. Faz uma introdução e outra pergunta: “*Tem uma coisa que aconteceu no final do treino passado que não foi boa. O que é?*” Uma das crianças responde que “*a marcação não foi boa*”. E o professor acrescenta: “*Isso. Então nós temos que coordenar a marcação. Primeiro vocês vão se posicionar.*”

**M66:** Passa a dividir os grupos, indicando, pelo nome, quem irá para um lado da quadra e quem irá para o outro lado.

**M67:** o professor pergunta: “*Quem quer ir no gol*”. Quatro ou cinco crianças levantam a mão e dizem: “*Eu, eu, eu [...]*” O professor responde para duas ou três delas: “*Você não. Você não*”. E para outras duas: “*Você naquele gol e você naquele*”. Dito isto passa a indicar pelo nome quem jogará de fixo, ala e pivô numa e noutra equipe: “*Você de fixo, você na ala direita, você no pivô, você na ala esquerda.*” As crianças escolhidas pelo professor dirigem-se às posições predeterminadas. Para quem iniciará fora, acrescenta: “*Essa equipe começa no banco de reservas. Pode ir para lá, mas sem correr.*” [...] Interrompe para realizar trocas entre quem joga e quem está do lado de fora.

**M68:** Depois de um certo número de repetições o professor interrompe e diz: “*Meninos, agora vocês vão sair de três em três.*” O jogo recomeça. Passadas algumas repetições o professor interrompe: “*Hei, hei, pára*”. Aproxima-se de um dos grupos e diz em voz alta: “*O que é que falei para fazer?*” Uma das crianças esboça uma resposta, mas o professor acrescenta: “*Está difícil de entender?*” Outra criança esboça uma resposta, mas o professor continua: “*Está difícil de entender ou não? Eu falei para sair em três depois que o jogo dos outros acabar.*” Todos ficam em silêncio. O professor pede para o jogo continuar.

**M69:** [...] num dos lances neste último tempo de jogo o goleiro de uma das equipes pegou a bola fora da área. Alguns alunos gritaram: “*Falta, falta! Ele pegou fora da área.*” O professor disse para o jogo seguir, aproximou-se do goleiro e disse: “*Nesta eu vou deixar o jogo continuar, mas se você fizer mais uma vez isso eu vou tirar você do treino.*” Outra ameaça acontece logo depois, desta vez para uma das crianças que, em saindo da quadra, deitou-se no banco de reservas: “*Se você continuar a fazer isso eu vou te mandar embora. Estou falando sério. Senta senão eu vou te mandar lá para a arquibancada.*”

**M70:** Diz o professor que “*só vai jogar quem conseguir passar bem, chutar bem e se posicionar bem. Se não souber não vai jogar.*” E acrescenta: “*Posso confiar em vocês? Vocês vão fazer tudo direitinho?*” As crianças respondem em coro: “*Pode*”. E o professor diz: “*Então está bem.*”

---

## QUADRO 15

### Momentos morais da aula 10

---

**M71:** O professor aproxima-se, faz a chamada visual e chama a atenção de três alunos em particular no que se refere ao comportamento desses antes de a aula iniciar. Diz o professor que eles não podem ficar correndo na arquibancada e que se isso se repetir ele chamará os seus pais para uma conversa.

**M72:** Agora o professor diz para que as crianças se aproximem umas das outras e fala que a aula de hoje será destinada a treinar o passe. Pede para que eles *“caprichem na execução do passe porque ele é muito importante no jogo.”*

**M73:** Solicita às crianças que se dividam em duplas, peguem as bolas [...]

**M74:** *“Prestem atenção: tem gente brincando na aula e eu só estou de olho. No final da aula eu vou pôr para pensar. Vocês estão brincando e eu só estou olhando.”*

**M75:** Um dos alunos vai ao encontro do professor e diz que o seu companheiro *“está batendo a bola direto”*. O professor interrompe o exercício de goleiro, volta-se para trás e chama a atenção do aluno: *“Fábio, é para bater a bola direto?”*. O Fábio esboça uma resposta e é interrompido: *“É para bater a bola direto ou não? Se não é então faz certo.”*

**M76:** Nesse momento, outro aluno vai ao encontro do professor e se queixa que o companheiro não passa certo. Esse veio junto. O professor interrompe o exercício do goleiro e diz: *“Vocês estão com muita brincadeira. Podem sair e sentar no banco de reservas.”* As crianças saem da aula.

**M77:** O professor passa em frente aos alunos que estão no banco de reservas e diz: *“Vão ficar aí até o final da aula.”*

**M78:** Volta-se para um outro aluno e o coloca, também, de castigo. O motivo é o mesmo: queixa do colega de que o passe não tem direção. Pouco tempo depois um dos alunos de castigo se levanta e pega uma bola que passou próxima do banco de reservas. O professor pergunta: *“O que você está fazendo? Eu não disse que era para você ficar sentado?”*. O aluno responde: *“Eu fui pegar a bola”*. Ratifica o professor: *“Não, não. É para você ficar sentado sem se mexer.”*

**M79:** [...] o professor interrompe novamente a aula, pede para os alunos colocarem a bola na cesta de material e os libera para tomar água. Entretanto, não libera os que estão de castigo. Aproxima-se destes e diz que ele não aturará esse tipo de coisa na aula e sempre que eles repetirem ficarão sentados onde estão. Acrescenta: *“Eu não estou brincando. Essas coisas que vocês fazem faz com que os outros alunos não gostem de vocês.”* Em seguida, libera-os para tomar água.

**M80:** O professor diz que *“a bola começa com o time sem colete”*. Pouco tempo depois, o professor, por conta de os alunos não conseguirem trocar passes, interrompe o jogo e divide novamente as equipes. Agora, no lugar de duas, quatro. Duas destas ocuparão uma meia-quadra e as outras a outra meia-quadra. Cada equipe tem quatro alunos. O professor pede a atenção dos alunos e fala: *“Cada um joga em meia-quadra. A bola aqui vai começar com o time de colete e a bola aqui vai com o time sem colete.”*

**M81:** Aponta para os alunos que estão de coletes amarelos e pergunta: *“Quantos passes, no máximo, vocês conseguiram?”* Os garotos respondem: *“Quatro.”* Faz a mesma pergunta para todas as outras. Depois das respostas, libere o grupo para tomar água.

**M82:** Neste momento, chega um aluno, um daqueles que esteve de castigo. O professor pergunta: *“Por que você demorou tanto na água?”*. O aluno esboçou uma resposta, mas outro aluno interrompeu: *“Professor, ele*

*fica zoando e atrapalhando a gente, por isso ele demora*". O aluno disse que *"era mentira, que [...]"* O professor não permitiu que ele terminasse: *"Não, não quero saber. É para chegar mais rápido."*

**M83:** Inicia com uma pergunta: *"Tiago, você vai no gol?"*. O Tiago diz que *"sim"*. Simultaneamente, outras três crianças manifestam o desejo de ser o goleiro. Dizem: *"Eu, eu, eu"*. O professor pergunta: *"Para quem eu perguntei se queria ir no gol?"* As crianças ficam quietas.

**M84:** O professor escolhe as equipes chamando os alunos pelo nome. Diz, também, em quais posições jogarão: *"Lucas, na ala direita; Bruno, na esquerda; Sérgio, de pivô; Alemão, atrás."* Encaminha os que não foram chamados para o banco de reservas.

**M85:** As equipes se posicionam e, antes de uma delas dar a bola de saída, o professor acrescenta que *"esse jogo será em três toques, no máximo, por jogador e a equipe que der quatro toques será punida com um tiro livre direto da marca dos dez metros."* O jogo começa.

**M86:** [...] num destes laterais uma das crianças fez um passe de *"letra"<sup>35</sup>* para o colega. O passe sai com direção. [...] o professor interrompe a aula: *"Parou, parou, parou."* Todos olham para o professor. Diz para o aluno que fez o passe: *"Igor, senta."* O aluno responde: *"Por que professor?"* Esse responde: *"Senta. O que eu já te falei sobre esses passes que você faz de brincadeira."* O aluno tentou dizer algo, mas o professor insistiu: *"Senta. Não tem conversa."* O aluno sai da quadra e o professor chama outro para o seu lugar.

**M87:** Antes do alongamento final, o professor reúne os alunos, sentados, no centro da quadra [...] elogia o comportamento de um aluno que *"se dedicou na aula"* e compara este com outro aluno que *"fez apenas brincadeiras."*

---

## QUADRO 16

### Momentos morais da aula 11

---

**M88:** Inicia a orientação de uma série de exercícios de alongamento [...] A maior parte do tempo os alunos ficam em silêncio. Uma única vez, quando de um dos exercícios, um aluno reclamou: *"Professor, dói a perna."* O professor respondeu: *"Não, não. Pode agüentar. Isso é frescura sua."*

**M89:** O professor pede para que os alunos se levantem e fiquem dentro do círculo central. Explica que farão, em meia-quadra, um *"pega-pega americano"*. Pergunta: quem será o primeiro pegador? Um aluno se apresenta. Explica aos alunos que quem for pego deve permanecer imóvel até que outro jogador o salve. Este deverá fazê-lo passando entre as pernas daquele. Começa o jogo.

**M90:** Dito isto, passa a dividir os alunos em três grupos. Chama-os pelo nome e faz os alunos do mesmo grupo sentarem próximos. Forma três grupos: dois com seis alunos e outro com quatro alunos.

**M91:** Um aluno diz que vai *"dar um bicudão no cone"*. O professor argumenta *"que não é esse o objetivo"* e que, portanto, mudará a regra: não vale derrubar o cone, nem acertá-lo, mas sim lhe encostar a bola.

**M92:** Enquanto o professor dirige-se à lateral da quadra, pega os cones e os distribui nos diferentes setores, fala para os alunos dos diferentes grupos quais iniciarão marcando. A variação do jogo começa.

**M93:** Após terminar a sua explicação, nota que três alunos correm para tomar água. O professor diz para os outros que ele *"não havia liberado ainda para tomar água"* e grita o nome dos alunos para voltar. Estes não ouvem-no. Então o professor diz para os outros que *"vai buscá-los."* Retorna com os três, os faz sentar no banco de reservas e libera os outros alunos para tomar água.

---

<sup>35</sup> O passe de "letra" é feito com um dos pés à frente da linha da bola e o outro toca esta por detrás da perna que está na frente. É um passe de efeito, difícil, diferente do tradicional.

**M94:** [...] passa a dividir as equipes para o jogo coletivo: chama-os pelo nome, diz com quem e onde jogarão e também quem esperará para jogar.

**M95:** Um garoto, escolhido pelo professor para ser o goleiro de uma das equipes, aproxima-se e diz: “Professor, durante o jogo eu vou sair da área”. O professor discorda: “Não senhor. É para ficar no gol.” Diz novamente o aluno: “Eu vou sair.” Ameaça o professor: “Tudo bem. Se você sair, eu te tiro do jogo.” Completa o aluno: “Não, não professor. Então eu não saio.”

---

Os quadros anteriormente descritos revelaram 95 momentos morais. Qual a incidência de momentos morais voltados para a heteronomia e de momentos morais voltados para a autonomia? Isso é o que apresentarei na seqüência.

## 4.2 O Ambiente Coercitivo e a Conservação da Heteronomia

Repetirei aqui parte de um quadro já apresentado nesta dissertação. O meu intuito é reavivar as características de um ambiente coercitivo.

QUADRO 17  
Características de um ambiente coercitivo

---

A autoridade do professor é maximizada
O respeito é unilateral
Há a imposição de um sistema de regras obrigatórias
As crianças não são estimuladas a trocas sociais.
As crianças são recompensadas, há chantagem, gritos, ameaças físicas e psicológicas.
As crianças são estimuladas a superar o outro
As crianças são encorajadas a trabalhar individualmente
As sanções são expiatórias
Prevalece o egocentrismo
Não há diálogo
Há obediência às regras
Reforça-se o egocentrismo
As relações são assimétricas

---

Isso posto, apresentarei, reunidos em categorias, os momentos morais voltados para a heteronomia abstraídos das aulas observadas. Aproveitei as fontes de heteronomia anteriormente identificadas – respeito unilateral, egocentrismo, coação e obediência –, para nomear as categorias, ainda que boa parte dos momentos agrupada numa determinada categoria pudesse pertencer à outra. Isso é compreensível. Afinal, essas manifestações (ainda que diferentes) sinalizam para a mesma coisa, isto é, para a conservação da moral heterônoma. O momento está representado pela letra **M**, seguido do momento correspondente. A aula está representada pela letra **A**, seguida do número da aula. Por exemplo, **M5A1** (trata-se do momento cinco da aula um).

## 4.2.1 Respeito unilateral

### QUADRO 18 Manifestações de respeito unilateral

---

**M5A1:** O professor encerra o jogo quando se completam cinco minutos. Solicita que ambas as equipes saiam da quadra e que os alunos sentados no banco a adentrem. Essa atitude é recebida com espanto pelos alunos, que dizem:

- *Professor, mas já acabou? Mas é só isso?*

- *Hoje é só isso. Na quinta vocês terão jogo todo o tempo* – responde o professor.

[...] contrariados com o pouco tempo de jogo, continuam reclamando. Esse comportamento faz com que o professor se dirija aos alunos e, com um tom de voz alto e contundente, diga:

- *Vocês estão falando demais. Não têm o que reclamar. É isso aí e acabou. Hoje é assim. Na próxima aula terá jogo.*

À fala do professor, os alunos recuam.

**M11A2:** o professor parou a atividade do grupo sob a sua orientação e passou a dividi-los para o jogo formal. Puxava um aluno para um lado e deslocava outro para outro lado. As crianças não concordaram com a maneira como ele dividiu as equipes. Disse-lhes, então, que elas mesmas decidissem a melhor forma de dividir. Andou até o centro da quadra, recolhendo alguns cones (...) As crianças do seu grupo ficaram num “toma lá da cá”, mas não chegaram a um acordo. Ao retornar ao seu grupo, constatou o fato e então os dividiu novamente, agora, impondo-se como autoridade. Um dos alunos disse:

- *Assim não dá professor.*

- *Não interessa. Vocês não sabem se dividir.* Disse ainda que *se não fosse assim, não daria tempo para jogar nem um pouquinho.*

À determinação do professor, os alunos recuaram.

A exemplo da aula passada, no término do jogo do primeiro grupo, a insatisfação foi geral: *Ah!* Disseram eles. Mas, ao contrário da aula anterior, não questionaram o professor.

**M22A3:** No primeiro gol que saiu, o professor substituiu a equipe que sofreu o gol pela que estava fora. Alguns alunos reclamaram que isso não havia sido combinado. O professor disse que a regra a partir de então seria *“a equipe que sofre o gol sai da quadra”*.

**M83A10:** Inicia com uma pergunta: *“Tiago, você vai no gol?”*. O Tiago diz que *“sim”*. Simultaneamente, outras três crianças manifestam o desejo de ser o goleiro. Dizem: *“Eu, eu, eu”*. O professor pergunta: *“Para quem eu perguntei se queria ir no gol?”* As crianças ficam quietas.

---

**Para Piaget (1996, p. 4), o tipo de respeito percebido nos momentos morais descritos no quadro anterior é unilateral porque “[...] implica uma desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado”. Essa assimetria de que nos fala Piaget está, inevitavelmente, presente nas relações entre a criança pequena e o adulto. É**

“uma primeira forma de relação social” (PIAGET, 1996, p. 5) **pautada na coação do segundo sobre a primeira. Entretanto, não deve perdurar, pois o respeito unilateral, por demandar obediência, sinaliza para uma moral heterônoma (quem obedece aprende a obedecer!). O que resultará para a personalidade de alguém desse tipo de relação? Para Piaget (1996, p. 7), o respeito unilateral não é capaz de “reprimir o egocentrismo infantil”, ou seja, não estimula a criança a sair de si mesma e colocar-se no ponto de vista dos outros. O que resultará para o sentimento de justiça? Para o autor, resultará que “a autoridade predomina sobre a justiça” (PIAGET, 1996, p. 8).**

Num dos momentos, o professor não combinou a regra e depois impôs a que lhe conveio. Resultou num conflito. Isso porque o professor afirmara no início daquela aula – *“que nos trinta minutos finais haveria jogo”* – e descumpriu. Ao desrespeitar isso, demonstrou, por extensão, desrespeito pelos sentimentos dos alunos. Aí está a indignação destes: o fato de respeitarem o professor, que é a autoridade, mas, em contrapartida, não serem respeitados. Portanto, é uma manifestação de respeito unilateral. Crianças de nove e dez anos, portanto em processo de descentração, precisam ser estimuladas noutra direção: a da conquista da autonomia. O respeito unilateral, como visto, não é fonte da moral autônoma.

A passagem do momento onze (M11) é muito instigante: se os alunos que ficaram com o professor não sabem se dividir, como ele afirmou, por que então lhes delegar tal responsabilidade? Por que fugiu do “conflito” inicial que se instalou por conta da discordância dos alunos frente às suas escolhas? Se foi intencional delegar-lhes a responsabilidade da divisão das equipes, a fim de que selassem um acordo, por que censurá-los no final? Alguns pontos: penso que o professor não sabe o que faz. Sua intenção inicial de dividir as equipes, em dando certo (coisa que não aconteceu) furtaria das crianças as trocas, as relações democráticas, o “toma lá da cá”. Em permitindo que elas se dividissem (ainda que resultasse num desconforto) estimulou as trocas sociais, mas em não as apoiando (em não mediando o conflito), desperdiçou a oportunidade de clarificar a exigência da reciprocidade para se decidir em grupo. Em sentenciando (sem procurar a mediação do problema) que elas não sabiam se dividir, impôs a sua autoridade numa atitude de respeito unilateral (quando ele não soube dividir, elas não lhe tomaram o lugar, apenas questionaram as suas decisões).

## 4.2.2 Egocentrismo

### QUADRO 19

#### Manifestações de conservação do egocentrismo

---

M4A1: O professor reúne os alunos sentados em um banco sueco fora da quadra e diz que ele dividirá as equipes para jogar:

- *Farei um jogo mais “paulera” e outro mais ameno.*

A divisão das equipes se processa com o professor escolhendo as crianças que comporão as equipes para o jogo inicial - o “paulera”, isto é, o jogo com os alunos maiores e, infiro, mais habilidosos. Distribui para cada aluno escolhido um colete de cor diferente: *“Marcos, cor azul. Você, cor vermelha. Henrique, de azul. Marinho, de vermelho”*. Às escolhas do professor, os alunos de uma e de outra equipe se manifestam positiva e negativamente. Coube aos alunos preteridos esperar que o estagiário faça a divisão para o jogo ameno.

M7A2: Terminada a explicação, o professor foi até a lateral da quadra e pegou todos os cones disponíveis. Na seqüência, passou a colocá-los sobre as linhas laterais da quadra de voleibol a fim de que os alunos pudessem começar o jogo. As crianças esperaram o professor posicionar os cones para iniciar o jogo.

M8A2: Enquanto as crianças executavam o proposto, o professor pegou uma garrafa de água térmica e alguns copos de plástico, colocou-os sobre um banco sueco e passou a enchê-los um de cada vez.

M13A3: O professor passou a escolher os alunos que comporiam ambas as equipes: *o Junior para cá, o Tiago para lá, o Vando aqui, o Luciano para lá...*

M17A3: Com o grupo dos rebatedores, uma reunião bem mais curta, reuniu-se em pé e foi, também, mais sucinto: *“Qual a estratégia que utilizou a equipe?”* Uma das crianças respondeu: *“Não sei.”* Então o professor disse: *“Procurem rebater para onde não há pegadores.”*

M19A3: Para a divisão das equipes, escolheu três crianças. Essas se encarregariam de escolher os outros alunos. [...] Na divisão das equipes os que escolhiam o faziam um de cada vez. Quem é escolhido, sorri, se congratula com quem o escolheu e passa a opinar sobre a escolha dos outros alunos. Quem não é escolhido, quando não se oferece, fica quieto. A cada escolha, diminui o número de alunos para se escolher. O garoto que ficou por último, não foi escolhido. Na sua vez, por lógica, encaminhou-se até a equipe.

M20A3: [...] passou (o professor) a recolher os arcos do jogo anterior.

M21A3: Em determinado momento, por conta de um arremesso de meta em que a bola ultrapassou a linha central, o professor parou a seqüência do lance e pediu para um aluno devolver a bola ao goleiro a fim de que se cobrasse novamente. O aluno chutou a bola sem direção e o professor o repreendeu asperamente: *“Rafael, deixa de ser mascarado rapaz!”*

**M23A3:** Enquanto os alunos saem da quadra, o professor pega os coletes e os dobra devidamente.

**M24A4:** Repetem o que o professor orienta: estendem os braços elevando-os para cima, pernas ligeiramente afastadas; pernas afastadas projetam os braços à frente do corpo, flexionando o tronco; uma perna estendida e a outra flexionada, seguram a ponta do pé da primeira; com uma das pernas estendida flexionam a outra atrás do corpo, com a mão contrária à perna flexionada segurando-a. Seguem-se outros exercícios com os alunos sentados.

**M25A4:** De posse do quadro, relata as regras do jogo proposto: cada equipe se posicionará em uma meia-

quadra [...] com os alunos defendendo o seu campo da invasão dos alunos da outra equipe; na meta de cada equipe, mais precisamente no travessão, alguns coletes estarão pendurados; quem ataca objetiva entrar na área adversária para pegar estes coletes e trazê-los para o seu campo de defesa. Entretanto, se tocados pelos defensores deverão ficar imóveis. Apenas retornarão a se movimentar caso sejam tocados por um outro colega de equipe; a equipe que primeiro conquistar todos os coletes e os entregar para o professor será a vencedora.

**M26A4:** Terminada a exposição todos se levantam e se dirigem ao centro da quadra. Os alunos formam uma coluna à frente do professor. Um a um são divididos pelo professor que os separa em duas equipes e para lados opostos. Os que vão para o lado direito recebem coletes das cores amarelo e azul. Ambas têm oito alunos.

**M31A4:** Os alunos encontram os copos, cheios de água, sobre o banco e à mesa. O estagiário os enche.

**M33A4:** O professor, agachado junto ao grupo de alunos, estes sentados e em círculo, conduz a série: pernas afastadas com flexão do tronco, deitados com uma das pernas flexionadas e a outra elevada e estendida, deitados com as pernas elevadas e estendidas, deitados lateralmente com uma das pernas flexionada e puxada com uma das mãos ao encontro das nádegas.

**M37A5:** Escolhe alguns alunos, os maiores, e os conduz para uma meia-quadra.

**M45A6:** O professor [...] diz-lhes: *“Vocês farão na outra quadra um trabalho de drible nos cones. Esse trabalho é muito importante no jogo. O drible tem de ser feito com a parte interna e externa do pé. Não quero ver ninguém de cabeça baixa. Nem pisando na bola. Façam uma fila na lateral da quadra para que eu entregue uma bola para vocês”*.

**M46A6:** O professor interrompe: *“Parou. Vocês estão muito amontoados. Levantem a cabeça e procurem um cone vazio”*. As crianças param para ouvir e continuam. O professor interrompe: *“Ei! Parou. Tem gente que está fazendo tudo errado. Cabeça baixa. Tocando a bola de qualquer jeito. Vocês têm de fazer com a parte interna e externa”* [...] As crianças param para ouvir e continuam. O professor anda lentamente entre os cones e fala: *“Levantem a cabeça”, “Olhem para frente”, “Kaká, presta atenção no que você está fazendo. Levanta a cabeça, Kaká. Toda hora isso acontece”*. O professor faz a terceira interrupção. Desta vez utiliza um apito. Diz-lhes: *“Estou falando para levantar a cabeça, para não se amontoar, mas vocês não conseguem. Voltem a fazer e desta vez façam melhor”*. As crianças param ouvir e continuam.

**M47A6:** As crianças iniciam o solicitado, mas logo o professor interrompe: *“Hei, hei, hei. Parou. Essa bola não pode passar da altura da cabeça”* – pega a bola de uma das crianças e demonstra o que não deve e o que deve ser feito. As crianças param para ouvir e continuam. O professor anda lentamente e fala: *“Vai. Vai. Ta muito junto um do outro”*. O professor apita. As crianças seguram a bola na mão e se reúnem com este [...] Mal as crianças iniciam, o professor apita: *“Acabei de falar como é e tem gente que está fazendo errado”*. Pega uma bola e demonstra o que quer. Fala: *“É assim, olha. Parte interna e parte externa”*. As crianças observam e continuam. O professor anda e fala: *“Dentro da quadra. Dentro da quadra todo mundo”, “Vamos Lucas, forte este trabalho, Lucas”*. O professor apita. As crianças seguram a bola na mão e se aproximam.

**M50A6:** O professor espera que todos cheguem e, de posse de coletes de diferentes cores, escolhe quatro alunos [...] escolhe outras crianças, uma a uma, para entrar atrás desses. Diz o professor: *“Você, atrás do Vitor”, “João, atrás do André”* e assim sucessivamente até que componha as equipes. Isto feito, o professor escolhe duas equipes para iniciar o jogo e pede para os outros ficarem em pé, ao lado da quadra, aquecendo.

**M52A7:** O professor passa a corrigir: *“Você, com quem está? Quem é o seu parceiro? Vá com o Paulo”*,

“Marquinho, vá com o Lucas”. As crianças obedecem.

**M58A7:** A aula reinicia com o professor explicando que eles “*Driblariam a partir de agora. Se quem está com a bola driblar ganha um ponto. Se quem está sem a bola tirar a bola, ganha um ponto. Só vale dentro da quadra*”. Dito isso, o professor escolheu as duplas. Os primeiros escolhidos começam a jogar. Durante a atividade, o professor faz correções: “*É dentro da quadra*”, “*Pode driblar, mas com a bola no chão*”, “*Hei, hei, a bola dentro da quadra*”.

**M63A8:** O professor interrompe: “*Fiquem em cima da linha amarela. Coloquem as bolas debaixo do banco*”. Dirige-se até a sala de materiais e as crianças sentam sobre a linha lateral.

**M66A9:** Passa a dividir os grupos, indicando, pelo nome, quem irá para um lado da quadra e quem irá para o outro lado.

**M67A9:** O professor pergunta: “*Quem quer ir no gol?*”. Quatro ou cinco crianças levantam a mão e dizem: “*Eu, eu, eu ...*”. O professor responde para duas ou três delas: “*Você não. Você não*”. E para outras duas: “*Você naquele gol e você naquele*”. Dito isso passa a indicar pelo nome quem jogará de fixo, ala e pivô numa e noutra equipe: “*Você de fixo, você na ala direita, você no pivô, você na ala esquerda*”. As crianças escolhidas pelo professor dirigem-se às posições predeterminadas. Para quem iniciará fora, acrescenta: “*Essa equipe começa no banco de reservas. Pode ir para lá, mas sem correr*”. [...] Interrompe para realizar trocas entre quem joga e quem está do lado de fora.

**M72A10:** Agora o professor diz para que as crianças se aproximem umas das outras e fala que a aula de hoje será destinada a treinar o passe. Pede para que eles “*caprichem na execução do passe porque ele é muito importante no jogo*”.

**M75A10:** Um dos alunos vai ao encontro do professor e diz que o seu companheiro “*está batendo a bola direto*”. O professor interrompe o exercício de goleiro, volta-se e chama a atenção do aluno: “*Fábio, é para bater a bola direto?*”. O Fábio esboça uma resposta e é interrompido: “*É para bater a bola direto ou não? Se não é então faz certo*”.

**M76A10:** Nesse momento, outro aluno vai ao encontro do professor e se queixa que o companheiro não passa certo. Esse veio junto. O professor interrompe o exercício do goleiro e diz: “*Vocês estão com muita brincadeira. Podem sair e sentar no banco de reservas*”. As crianças saem da aula.

**M80A10:** O professor diz que “*a bola começa com o time sem colete*”. Pouco tempo depois, o professor, por conta de os alunos não conseguirem trocar passes, interrompe o jogo e divide novamente as equipes. Agora, no lugar de duas, quatro. Duas destas ocuparão uma meia-quadra e as outras a outra meia-quadra. Cada equipe tem quatro alunos. O professor pede a atenção dos alunos e fala: “*Cada um jogo em meia-quadra. A bola aqui vai começar com o time de colete e a bola aqui vai com o time sem colete*”.

**M84A10:** O professor escolhe as equipes chamando os alunos pelo nome. Diz, também, em quais posições jogarão: “*Lucas, na ala direita; Bruno, na esquerda; Sérgio, de pivô; Alemão, atrás*”. Encaminha os que não foram chamados para o banco de reservas.

**M85A10:** As equipes se posicionam e, antes de uma delas dar a bola de saída o professor acrescenta que “*Esse jogo será em três toques, no máximo, por jogador e a equipe que der quatro toques será punida com um tiro livre direto da marca dos dez metros*”. O jogo começa.

**M87A10:** Antes do alongamento final, o professor reúne os alunos, sentados, no centro da quadra [...] elogia o comportamento de um aluno que “*se dedicou na aula*” e compara este com outro aluno que “*fez apenas*”

*brincadeiras*”.

**M88A11:** Inicia a orientação de uma série de exercícios de alongamento [...] A maior parte do tempo os alunos ficam em silêncio. Uma única vez, quando de um dos exercícios, um aluno reclamou: “*Professor, dói a perna*”. O professor respondeu: “*Não, não. Pode agüentar. Isso é frescura sua*”.

**M89A11:** O professor pede para que os alunos se levantem e fiquem dentro do círculo central. Explica que farão, em meia-quadra, um “pega-pega americano”. Pergunta: quem será o primeiro pegador? Um aluno se apresenta. Explica aos alunos que quem for pego deve permanecer imóvel até que outro jogador o salve. Este deverá fazê-lo passando entre as pernas daquele. Começa o jogo.

**M90A11:** Dito isso, passa a dividir os alunos em três grupos. Chama-os pelo nome e faz os alunos do mesmo grupo sentarem próximos. Forma três grupos: dois com seis alunos e outro com quatro alunos.

**M92A11:** Enquanto o professor dirige-se à lateral da quadra, pega os cones e os distribui nos diferentes setores, fala para os alunos dos diferentes grupos quais iniciarão marcando. A variação do jogo começa.

**M94A11:** [...] passa a dividir as equipes para o jogo coletivo: chama-os pelo nome, diz com quem e onde jogarão e também quem esperará para jogar.

---

**A ausência de trocas sociais reforça o egocentrismo. Isso porque o egocentrismo se engendra numa incapacidade, isto é, numa inabilidade de se colocar no lugar dos outros, de reconhecê-los, de lhes considerar os sentimentos, os desejos, as opiniões. Por exemplo, a atitude recorrente do professor de não delegar ao grupo a escolha das equipes, furta do mesmo a oportunidade de se auto-organizar. Isso acontece porque em centralizando a escolha, o professor abre mão dos possíveis conflitos que geraria o autogoverno, retirando das crianças, por um lado, a possibilidade de estabelecerem trocas, tomarem iniciativas, selarem acordos e, de outro lado, impossibilitando a si mesmo mediar a resolução de problemas. O ponto é: para que fazer algo que a criança pode fazer sozinha? Organizarem-se para jogar é algo que elas podem fazer, o que não significa que o professor não pode compartilhar o momento. Vinha (2000, p. 173) é precisa ao afirmar que “[...] não se faz nada pela criança que ela mesma tenha condições de fazer sozinha.” O mesmo acontece quando o professor serve a água, dobra os coletes, retira ou posiciona os cones na quadra, estabelece regras. Logo, o que está em “jogo” é a maneira de o professor proceder e a relação disso com a independência da criança. Explico: pequenas responsabilidades, como, por exemplo, pegar os cones e posicioná-los em quadra, beber água, alongar-se, elaborar regras, estão ao alcance das crianças! Quando o professor as assume, impede que aquelas tomem iniciativas de se organizar de modo a facilitar o trabalho coletivo. O professor, na realidade, impede que elas desenvolvam a sua independência. Novamente, Vinha (2000,p. 173) lembra-nos de que “[...] a responsabilidade é a conseqüência da confiança que o adulto deposita na**

criança.” **Delegar pequenas responsabilidades, por exemplo, beber água e recolher o material, exigirá da criança descentrar-se. No primeiro caso, a criança terá de coordenar o seu desejo e, simultaneamente, o desejo do outro de beber água, o que lhe exigirá colocar-se no ponto de vista alheio, recuar quando for preciso, esperar a sua vez. No segundo caso, ela poderá legitimar a regra de que o zelo e a manipulação do material da aula também é de sua responsabilidade.**

**Atitudes como a de gritar com o aluno, ferindo a sua auto-estima, não faz o aluno entender que o que faz prejudica a outros alunos, apenas reforça o seu egocentrismo. Acuada, o aluno provavelmente obedecerá, não por ter consciência, mas por medo de ser repreendido. Atitudes coercitivas reforçam a heteronomia.**

### 4.2.3 Coação

#### QUADRO 20 Manifestações de coação

---

M48A6: Apita e as crianças saem. No retorno, o professor pergunta: “*Vocês são competentes?*”. As crianças respondem: “*Sim*”. E ele diz: “*Então, façam o trabalho direitinho. Tem gente que chuta a bola*”. O professor apita e as crianças saem. No retorno, diz: “*Muito bem. Melhorou. Estou gostando*”.

M51A6: O professor, a cada erro de passe, ou de posicionamento, apita e explica o que quer [...] As crianças procuram atendê-lo. Em um dos lances, o goleiro, após uma defesa, repõe a bola para um companheiro. Entretanto este, de costas para o goleiro, não percebe. Então uma outra criança rouba a bola e faz o gol. O professor apita e entra na quadra: “*Parou. Lucas presta atenção! O Vítor soltou a bola para você e você a entregou!*”. O Lucas falou para o professor: “*Professor, eu não vi a bola. Eu estava de costas*”. Disse-lhe o professor: “*De costas! Que de costas nada. Você está é dormindo mesmo*”.

M53A7: Ao chegar em uma das duplas, diz: “*Pára. Não dá para passar de qualquer jeito*”. [...] pega uma bola e passa “de qualquer jeito”, ou seja, sem precisão. Pede uma outra bola, a conduz um pouco e demonstra: “*É assim, olha. Com a parte interna do pé. Olha aonde a bola vai. Vamos lá*”. As crianças param para ouvi-lo e depois continuam a passar e o professor a andar e falar “*Diego, você viu o jeito que você dominou essa bola, moleque? A bola está fugindo. Vamos Diego, mais rápido*”.

M54A7: “*Parou, parou. No futebol a gente deve fazer o que sabe. Não deve inventar nada. O Jean está inventado. Faz o que sabe*”. O professor se referia ao fato de o menino driblar diferentemente do jeito que ele demonstrara. [...] O professor anda entre as duplas e comenta: “*Não façam coisas que vocês não sabem fazer; passa a bola; depois espera ele se afastar para você correr*”. “*Façam do jeito que eu falei*” [...] “*Acabei de falar para dominar com a sola do pé e tem gente fazendo errado. É para dominar com a sola do pé*”.

M55A7: “*Lucas, você não consegue fazer um passe certo. O que está acontecendo?*”. “*Chuta forte moleque*”.

**M56A7:** O professor se posiciona na meia-quadra de ataque, junto ao “pivô”. [...] em um certo momento, [...] um garoto [...] erra o passe. Diz o professor: “*Parou. Volta lá*” – e se aproxima do grupo em geral e do garoto em particular. Continua

- Como é o seu nome?
- Jean.
- O seu passe está péssimo. Você não consegue fazer.

Silêncio.

**M59A8:** O professor desenvolve [...] alguns exercícios e faz alguns comentários [...] “*Vamos Diogo, vamos Diogo, você não está fazendo certo*” [...] antes do próximo exercício, o professor pede a atenção dos alunos: “*Olha Diogo, o alongamento você não fez certo, os exercícios você não faz certo. Se você continuar a fazer isso eu vou chamar o seu pai e vou mandar você embora. E eu estou falando sério*”.

**M60A8:** O professor faz alguns comentários: “*Hei Giovanni, ainda não melhorou este chute? Nossa Senhora!*”, “*Passa forte*”, “*Aumenta a velocidade para chutar*” e outros semelhantes. Num determinado lance, um garoto arruma a bola para o outro “pisando” de costas, isto é, ele recebe a bola, a conduz para um lado e pisa para o outro. O professor interrompe: “*Pára, pára, pára. Já inventou! Pára de inventar e faz o que eu estou pedindo para você*”.

**M61A8:** [...] o professor [...] posiciona as crianças, em coluna, no centro da quadra. Diz que agora “*vão fazer um trabalho de velocidade*”. Posiciona dois cones no centro da quadra. Pede atenção. Demonstra como faz. Para fazê-lo, dá às costas para o grupo. Quando se vira, um aluno lança uma bola para o alto e a segura novamente. O professor pára. Fica em silêncio por um momento enquanto olha para o aluno. Ameaça o aluno: “*Você vai fazer primeiro e se não fizer certo vai sair da aula*”. O aluno dirige-se para frente da coluna e inicia a tarefa. Conduz poucos metros a bola. O professor interrompe: “*Parou. Sai. Pode sentar lá no banco*”. O aluno deixa a bola e sai da quadra, sentando-se no banco de reservas.

**M62A8:** O professor interrompe. Dirige-se até o grupo e faz algumas correções. De repente, pára de falar. Olha para dois alunos em especial e diz: “*Lucas, já tem um lá, olha. Você quer fazer companhia para ele? E você Diogo, quer fazer companhia para ele? Eu estou tentando falar e vocês não me deixam falar. Segura essa bola debaixo do braço*”. Após, posiciona-se ao lado do grupo. A tarefa prossegue por pouco tempo.

**M68A9:** Depois de um certo número de repetições o professor interrompe e diz: “*Meninos, agora vocês vão sair de três em três*”. O jogo recomeça. Passadas algumas repetições o professor interrompe: “*Hei, hei, pára*”. Aproxima-se de um dos grupos e diz em voz alta: “*O que é que falei para fazer?*”. Uma das crianças esboça uma resposta, mas o professor acrescenta: “*Está difícil de entender?*”. Outra criança esboça uma resposta, mas o professor continua: “*Está difícil de entender ou não? Eu falei para sair em três depois que o jogo dos outros acabar*”. Todos ficam em silêncio. O professor pede para o jogo continuar.

**M69A9:** [...] num dos lances neste último tempo de jogo o goleiro de uma das equipes pegou a bola fora da área. Alguns alunos gritaram: “*Falta, falta! Ele pegou fora da área*”. O professor disse para o jogo seguir, aproximou-se do goleiro e disse: “*Nesta eu vou deixar o jogo continuar, mas se você fizer mais uma vez isso eu vou tirar você do treino*”. Outra ameaça acontece logo depois, desta vez para uma das crianças que, em saindo da quadra, deitou-se no banco de reservas: “*Se você continuar a fazer isso eu vou te mandar embora. Estou falando sério. Senta senão eu vou te mandar lá para a arquibancada*”.

**M70A9:** Diz o professor que “*Só vai jogar quem conseguir passar bem, chutar bem e se posicionar bem. Se*

não souber não vai jogar”. E acrescenta: “Posso confiar em vocês? Vocês vão fazer tudo direitinho?”. As crianças respondem em coro: “Pode”. E o professor diz: “Então está bem”.

**M74A10:** “Prestem atenção: tem gente brincando na aula e eu só estou de olho. No final da aula eu vou pôr para pensar. Vocês estão brincando e eu só estou olhando”.

**M77A10:** O professor passa em frente aos alunos que estão no banco de reservas e diz: “Vão ficar aí até o final da aula”.

**M78A10:** Volta-se para um outro aluno e o coloca, também, de castigo. O motivo é o mesmo: queixa do colega de que o passe não tem direção. Pouco tempo depois um dos alunos de castigo se levanta e pega uma bola que passou próxima do banco de reservas. O professor pergunta: “O que você está fazendo? Eu não disse que era para você ficar sentado?”. O aluno responde: “Eu fui pegar a bola”. Ratifica o professor: “Não, não. É para você ficar sentado sem se mexer”.

**M79A10:** [...] o professor interrompe novamente a aula, pede para os alunos colocarem a bola na cesta de material e os libera para tomar água. Entretanto, não libera os que estão de castigo. Aproxima-se destes e diz que ele não aturará esse tipo de coisa na aula e sempre que eles repetirem ficarão sentados onde estão. Acrescenta: “Eu não estou brincando. Essas coisas que vocês fazem faz com que os outros alunos não gostem de vocês”. Em seguida, libera-os para tomar água.

**M82A10:** Neste momento, chega um aluno, um daqueles que esteve de castigo. O professor pergunta: “Por que você demorou tanto na água?”. O aluno esboçou uma resposta, mas outro aluno interrompeu: “Professor, ele fica zoando e atrapalhando a gente, por isso ele demora”. O aluno disse que “era mentira, que [...]”. O professor não permitiu que ele terminasse: “Não, não quero saber. É para chegar mais rápido”.

**M86A10:** [...] num destes laterais uma das crianças fez um passe de “letra<sup>36</sup>” para o colega. O passe sai com direção. [...] o professor interrompe a aula: “Parou, parou, parou”. Todos olham para o professor. Diz para o aluno que fez o passe: “Igor, senta”. O aluno responde: “Por que professor?”. Esse responde: “Senta. O que eu já te falei sobre esses passes que você faz de brincadeira?”. O aluno tentou dizer algo, mas o professor insistiu: “Senta. Não tem conversa”. O aluno sai da quadra e o professor chama outro para o seu lugar.

---

**As manifestações de coação acima permitem discutir, minimamente, fatores relacionados à punição expiatória (a maior parte dessas traduzidas em castigos), à recompensa (que resulta de um comportamento obediente, por exemplo, um elogio por algo que se cumpriu) e à ameaça (uso da força e da autoridade). Sabe-se que “Manipulando o castigo ou as recompensas o adulto pode levar a criança a agir desta ou daquela maneira, reforçando assim, a heteronomia natural das crianças” (VINHA, 2000, p. 342). Esse tipo de ambiente conserva a heteronomia, pois está ancorado no respeito unilateral e nas relações assimétricas. A criança obedecerá por medo de ser punida ou para ser aceita, mas não por estar consciente do que faz. A falta de diálogo do professor em “negociar” os conflitos não contribui para a superação do egocentrismo**

---

<sup>36</sup> O passe de “letra” é feito com um dos pés à frente da linha da bola e o outro toca esta por detrás da perna que está na frente. É um passe de efeito, difícil, diferente do tradicional.

infantil. São formas de controle que impedem a descoberta do outro, a tomada de consciência e a construção da autonomia moral. Uma pedagogia que coage o aluno, que o constrange, que o intimida, apresenta um tipo de aula mais dado a punições, barganhas, ameaças e críticas. Algo parecido com aquilo que DeVries e Zan (1998, p. 18) intitularam de “Campo de Treino”, no qual o professor (a) assume um papel de “Sargento-instrutora.”

Configura-se, portanto, um tipo de educação autoritária. A “pedagogia do medo”, eu diria, cujo escopo é manter a criança refém da autoridade. É um tipo de educação contundente em ameaças, em “[...] sentenças que reafirmam o lugar de autoridade sábia e incontestada” (LA TAILLE, 2001, p. 95).

#### 4.2.4 Obediência

##### QUADRO 21 Manifestações de obediência

---

M1A1: Com uma pauta em mãos, o professor confere, visualmente, a presença dos alunos. Depois, fala:

- *“Pessoal: o Jorge e o Mário<sup>37</sup>, que estão de tênis novos, me pediram para que ninguém os pisasse. Gostaria que vocês colaborassem e atendessem o pedido. Pisar no tênis novo de um colega não é certo”*. Todos, ao discurso do professor, acenam com a cabeça positivamente.

M10A2: Durante a atividade, um aluno chocou-se contra o solo, e, queixou-se de uma dor no joelho. O professor, prestativo, o socorreu, colocando, inclusive, uma bolsa de gelo sobre a articulação. Noutra oportunidade, o professor parou a atividade por um momento, demonstrando na prática, junto a outro aluno, o motivo de não conseguirem fazer o gol. Disse para os alunos manterem-se distantes um do outro a fim de dificultar para o marcador interceptar o passe.

M35A5: [...] o professor passa a cobrar outras coisas. Diz *“que a equipe entrou para jogar com excesso de confiança”*, *“que desmereceu o adversário”* e também *“que achou a equipe arrogante”*. Para exemplificar esta última colocação, diz, num tom de deboche, como as crianças, em tese, se comportaram:

- Ah! Esse timinho é fácil mesmo.

Até o momento nenhum aluno interrompe o professor.

M36A5: O professor continua:

Outra coisa é sobre quem está no banco de reservas. O reserva não é a torcida. A torcida pode falar, mas quem está no banco não. Quem está no banco tem que respeitar o adversário. Não pode humilhar o adversário. Não pode ficar dando risada. Tem que esperar a sua vez de jogar. Eu não vou admitir isso. Se isso voltar a acontecer, eu vou mandar para fora do banco. Para a arquibancada.

M43A6: Durante um dos exercícios, aproxima-se de um dos alunos e pergunta: *“Por que você não está fazendo?”* O aluno apenas olha-o. Diz-lhe o professor: *“É para fazer”*.

---

<sup>37</sup> Por questões éticas, Jorge e Mário, a exemplo de outros nomes que aparecerão no texto, são fictícios.

M44A6: Coloca-se novamente no centro do círculo e inicia outra série de exercícios [...] fala para as crianças “*sem mexer os pés*”. Aproxima-se de uma delas e diz-lhe “*Gustavo, você está fazendo errado. Estica esse braço, Gustavo!*”. Ainda outros exercícios [...] “*Contem bem forte. E ajuda a contar: 1, 2, 3[...]*”;

M49A6: O professor apita. As crianças param. O primeiro fala: “*Quem quer tomar água levante a mão?*”. A maior parte levanta a mão. Então o professor diz: “*Vou liberar vocês para tomar água, mas sem correria. É um minutinho. Coloquem a bola debaixo do banco e na volta sentem em cima da linha amarela*”. As crianças assim o fazem.

M57A7: [...] o professor interrompe, chama as crianças e diz: “*Eu vou liberar vocês para tomar água, mas apenas um minutinho. Não fiquem enrolando para tomar água. Quem não quiser tomar água, pode sentar no meio da quadra*”. A maior parte sai para beber água. Alguns se sentaram no centro. O professor esperou todos chegarem e disse: “*Você, você, você e você estão demorando muito para beber água*”.

M64A8: Nessa parte da aula o professor entrega coletes para um grupo de crianças. Estas se levantam. As outras ficam sentadas. O professor explica que farão um jogo de colete contra sem colete, e faz as regras: a bola deve ser jogada com as mãos, não vale correr com a bola e o gol vale apenas na área e de cabeça [...] O jogo inicia e o professor interrompe: “*Vocês estão todos em cima da bola. Não pode correr com a bola*”. O jogo reinicia e, pouco tempo depois, o professor interrompe: “*Para receber vocês devem se espalhar. Vocês ainda não cumprem a regra de não correr com a bola*”. Para interromper o jogo o professor utiliza um apito.

M71A10: O professor aproxima-se, faz a chamada visual e chama a atenção de três alunos em particular no que se refere ao comportamento desses antes de a aula iniciar. Diz o professor que eles não podem ficar correndo na arquibancada e que se isso se repetir ele chamará os seus pais para uma conversa.

M91A11: Um aluno diz que vai “*dar um ‘bicudão’ no cone.*” O professor argumenta “*Que não é esse o objetivo*” e que, portanto, mudará a regra: não vale derrubar o cone, nem acertá-lo, mas sim lhe encostar a bola.

M93A11: Após terminar a sua explicação, nota que três alunos correm para tomar água. O professor diz para os outros que ele “*Não havia liberado ainda para tomar água*” e grita o nome dos alunos para voltar. Estes não ouvem-no. Então o professor diz para os outros que irá “*buscá-los*”. Retorna com os três, os faz sentar no banco de reservas e libera os outros alunos para tomar água.

M95A11: Um garoto, escolhido pelo professor para ser o goleiro de uma das equipes, aproxima-se e diz: “*Professor, durante o jogo eu vou sair da área*”. O professor discorda: “*Não senhor. É para ficar no gol*”. Diz novamente o aluno: “*Eu vou sair*”. Ameaça o professor: “*Tudo bem. Se você sair, eu te tiro do jogo*”. Completa o aluno: “*Não, não professor. Então eu não saio*”.

---

**O que se pode discutir, moralmente, é que as atitudes discursivas em geral reforçam a obediência e, conseqüentemente, impedem a tomada de consciência – como lançar para o plano mental algo que apenas se obedece? Por exemplo, do jeito que foi colocado o respeito às regras de “não pisar no tênis dos colegas”, “de se comportar eticamente no jogo”, “de se comportar no banco de reservas”, “de não demorar no bebedouro”, “de não correr na arquibancada”, “de amarrar o tênis”, “de acertar o cone”, “de não sair do gol” – há o risco de estas não serem legitimadas pelos**

alunos. Por quê? Por conta de uma exigência: para legitimar uma regra, isto é, para considerá-la válida e plenamente aceita, é preciso vivenciá-la na prática, é preciso atribuir-lhe algum valor, é preciso ter consciência do que ela representa para si e para os outros. Puig (1998, p. 50) explica que

As regras são impostas pelos adultos mediante ordens e prescrições obrigatórias, e as crianças as aceitam apenas pelo sentimento de afeto e de temor que têm em relação aos adultos. No entanto as crianças não as vivem como próprias, porque não são reconhecidas como necessárias.

Escondida sob a autoridade do professor, a regra não será legitimada pelo grupo, isto é, obedece-se à mesma enquanto o professor estiver por perto, mas, na sua ausência, corre-se o risco de transgredi-la. Por quê? Por conta de o grupo não imprimir um valor à regra (não a reconhecer como necessária). Assim sendo, os alunos provavelmente obedecerão às regras porque têm medo de serem pegos em flagrante, de serem denunciados, de serem punidos, mas não porque acordam que a atitude de respeitar a regra representa um bem moral, uma atitude ética. Por exemplo, a atitude de o professor de ameaçar os alunos furta da criança compreender o que faz, o porquê não deve fazer e o que deve então fazer. Mantêm-na, portanto, “caminhando com as pernas daquele” ao invés de “caminhar com as suas próprias”. Essa atitude não ensina à criança resolver problemas, mas a ensina a obedecer ao que emana da autoridade.

#### 4.2.5 Incidência de momentos morais voltados para a heteronomia

O quadro abaixo tem a intenção de pontuar a incidência de momentos morais presente nas aulas observadas que educaram para a heteronomia.

QUADRO 22

Incidência de momentos morais voltados para a heteronomia.

Categorias voltadas para heteronomia	Incidência de momentos morais
Respeito unilateral	4
Egocentrismo	36
Coação	19
Obediência	13
<b>Total</b>	<b>72</b>

### 4.3 O Ambiente Cooperativo e a Construção da Autonomia

A fim de reavivar as características de um ambiente cooperativo, repetirei, a exemplo do que propus no item 4.2, parte de um quadro desta dissertação.

QUADRO 23  
Características de um ambiente cooperativo

---

A autoridade do professor é minimizada
O respeito é mútuo
As regras de convivência são construídas
As crianças assumem pequenas responsabilidades, tomam decisões, opinam, discutem pontos de vista, expressam seus pensamentos e desejos.
As crianças vivem um clima democrático
As crianças são estimuladas a auxiliar o outro
As crianças são encorajadas a trabalhar coletivamente
As sanções são por reciprocidade
Há descentração
Há diálogo
Há acordos e trocas
Caminha-se para a superação do egocentrismo
As relações são simétricas

---

Isso posto, apresentarei, reunidos em categorias, os momentos morais voltados para a autonomia abstraídos das aulas observadas. Aproveitei as fontes de autonomia anteriormente identificadas – respeito mútuo, reciprocidade, cooperação e relações democráticas – para nomear as categorias. Repito aqui, novamente, a idéia de que boa parte dos momentos agrupada numa determinada categoria possa pertencer à outra. Isso acontece por conta de essas manifestações contribuírem para a construção da moral autônoma.

#### 4.3.1 Respeito mútuo

QUADRO 24  
Manifestações de respeito mútuo

---

M3A1: Depois, quando do desfecho da atividade por uma dupla, aproxima-se desta e pergunta: “*E aí, por que não deu certo? O que houve de errado?*”, e também os orienta: “*Na próxima, pensem sobre o que farão para melhorar*”, “*Combinem uma nova estratégia*”.

M6A2: “*Hoje, vocês formarão trios. Nós dividiremos a quadra em alguns setores*”.

M9A2: “*Meninos, venham para cá*” -- e passou a explicar, com o quadro magnético, outra atividade. [...] O professor a explicou novamente e perguntou:

- *Como poderemos fazer para ganhar tempo na atividade? Alguém sabe?* Permitiu que alguns falassem e explicou como seria a formação da turma para executar a atividade.

M12A3: O grupo ouviu atentamente o professor, mas, por vezes, alguns alunos o interromperam com perguntas – “*Professor, mas e se ele passar por dentro para chegar à última base? Professor, eu posso rebater para onde quiser? Professor, depois de rebater, eu posso parar? Professor, eu posso pegar a bola*

*com as mãos e lançar para a base? Professor, quem está na base pode pegar a bola com as mãos?”. O professor interagiu com todos e, suponho, pelo tempo destinado e a fim de iniciar o jogo, o mesmo sugeriu que “Aprendessem o que ainda não sabiam jogando”.*

M16A3: “Cléber, explica a estratégia de defesa que a equipe de vocês montou?” [...] o professor fez outras perguntas: “Qual é o objetivo do passe? Para onde devemos enviar a bola? Por que enviar a bola para a terceira base?”. A partir dessa discussão, traçou junto com os alunos a estratégia de “se colocar alguém próximo da base que recepcionasse possíveis passes imprecisos e passasse a bola para o aluno que estava dentro da base”.

M18A3: O professor então perguntou sobre a estratégia de ataque da última equipe que rebateu e um dos alunos disse que “A estratégia foi chutar a bola para longe”. Outro aluno disse “Que ele tentou chutar a bola para onde não havia ninguém”. Perguntou para o outro grupo: “E aí, funcionou a estratégia de defesa?”. Um dos alunos disse que “Sim”. Outro disse que “Às vezes não”.

M29A4: Antes da segunda partida, professor e estagiário trocam de grupo para seguirem com uma nova orientação. Diz o professor:

- Então, qual a estratégia que vocês utilizaram? Será que o que vocês fizeram deu realmente certo?
- Acho que sim – disseram alguns alunos. E outros nada disseram.
- Quem venceu? – retrucou o professor.
- Eles venceram porque tem gente na nossa defesa que não marca. Fica de braços cruzados. Daí não dá para vencer mesmo – disse outro aluno.

M30A4: Dessa vez o professor conversa brevemente com os alunos, pergunta sobre as estratégias que foram utilizadas e o que se poderá fazer para vencer.

M34A5: Daí em diante, passa a refletir com o grupo sobre o jogo do final de semana passado. Diz:

- Alguém tem algo a falar do jogo passado?

Os alunos não se manifestam. O professor insiste:

- E daí, foi tudo bem? O que aconteceu?

Os alunos não participam.

Por conseguinte, o professor diz “Que irá falar algumas coisas sobre o jogo”.

M38A5: Passados alguns minutos, o professor se dirige a um dos grupos. Interrompe o jogo em um lateral defensivo e diz:

- Quem marca quem?

Os alunos apontam quem marcam. Entretanto, um dos alunos nada fez. Fala o professor:

- Você está marcando quem? Venha para cá. Marque esse. A marcação é individual.

O jogo prossegue.

M39A6: Quando o professor interage com o outro grupo, o faz com perguntas:

- Meninos, como é que vocês vão fazer para evitar o gol?
- Tirando a bola – disse um deles.
- Mas, só tirando a bola?
- Não. Marcando.
- Marcando quem? O cone? O jogador?

Tudo.

- Em quantos vocês são?
- Três.
- Então, cada um marca um. São três para três. Isso que faltou no sábado.

Prossegue o jogo.

M40A6: [...] o professor reúne os alunos no centro da quadra. Estes se sentam e o primeiro agacha-se.

- Qual é a dificuldade de jogar em dois toques?
- É difícil.
- É difícil por quê?
- Porque não pode driblar.
- Então tem que pensar antes de a bola chegar.
- Professor é difícil porque ninguém aparece – disse um outro aluno.
- Então tem que aparecer. E o time amarelo, não teve nenhuma dificuldade?

M41A6: Na seqüência, o professor pede para que eles voltem a jogar, mas foi interpelado pelos alunos. Estes reivindicam que não havia muito tempo para jogar o coletivo e que ele prometera no início da aula que eles jogariam. O professor recua e permite que o jogo coletivo aconteça.

M65A9: *“O que nós fizemos na aula passada que a gente tem que repetir hoje?”*. Uma das crianças explica que na aula passada eles tinham que passar a bola para tentar fazer o gol. À resposta, o professor explica que eles farão um jogo de 2x2, outro de 3x3 e, depois, um coletivo. Faz uma introdução e outra pergunta: *“Tem uma coisa que aconteceu no final do treino passado que não foi boa. O que é?”*. Uma das crianças responde que *“A marcação não foi boa.”* E o professor acrescenta: *“Isso. Então nós temos que coordenar a marcação. Primeiro vocês vão se posicionar”*.

M81A10: Aponta para os alunos que estão de coletes amarelos e pergunta: *“Quantos passes, no máximo, vocês conseguiram?”*. Os garotos respondem: *“Quatro”*. Faz a mesma pergunta para todas as outras. Depois das respostas, libere o grupo para tomar água.

**Para Piaget (1990, p. 91) a relação de respeito mútuo se constitui “entre indivíduos iguais, ou feita a abstracção de qualquer autoridade”. Difícil? Sim. Ainda mais entre professor e aluno, haja vista que o adulto em geral é para a criança, querendo ou não, mais sábio, mais forte, alguém que deve ser respeitado. Como suplantar essa autoridade? Araújo (1999, p. 34) explica que o respeito mútuo, enquanto fonte da autonomia, se manifesta**

[...] quando gradualmente as relações da criança podem deixar de se basear somente na obediência para se basear também na reciprocidade. Essa relação de respeito mútuo poderá então substituir a imposição pela cooperação e a legalidade poderá suplantar a autoridade

**Aí estão as pistas: a pedagogia deve refutar a obediência, a imposição e a autoridade, valorizando a reciprocidade, a cooperação e a legitimidade. Portanto, demandará a minimização da autoridade do professor, o respeito deste pelo**

sentimento do aluno, a busca pela tomada de consciência e a construção de um ambiente livre de pressões, de ameaças e de intimidações.

Por exemplo, em se aproximando dos alunos para perguntar sobre o que fizeram, o professor faz com que os mesmos se observem mentalmente. Nesse momento, poderão ponderar sobre o que acabaram de fazer – isso acontece porque remetem para o plano mental o que fizeram na prática. A atitude de o professor de fazer a criança refletir considera a atividade interna da criança e revela o respeito do professor pelos seus sentimentos. Em particular, nesses momentos de tomada de consciência, o professor propicia um momento que contribui para a autonomia moral.

Outro exemplo: em perguntando para as crianças a melhor estratégia para se ganhar tempo na atividade, permitiu que as mesmas agissem sobre o objeto de conhecimento e que levassem para o plano mental o que noutro dia fizeram e, na seqüência, repetiriam. Todos puderam opinar, o que, mais uma vez, demonstra o respeito do professor pelo o que a criança sente.

Toda vez que houver uma interação entre o professor e as crianças (atitude cooperativa), seja com este perguntando sobre o jogo, pontuando-lhe alguns aspectos e respondendo às perguntas daquelas, demonstrar-se-á respeito pelos sentimentos das crianças e, ainda mais, suas atitudes farão com que estas tenham uma atitude reflexiva (de “ver para dentro”).

Criar um ambiente cooperativo exige perguntas, reflexão, diálogo. Essas coisas sinalizam para o respeito mútuo.

#### 4.3.2 Reciprocidade

##### QUADRO 25 Manifestações de Reciprocidade

---

M2A1: O professor solicita que os alunos “Escolham o parceiro” e também diz que “Vão ter um minuto para definir uma estratégia de como agir na atividade”. À primeira orientação do professor, segue por parte dos alunos uma rápida escolha. À segunda, segue da parte de alguns alunos conversas sobre como agir [...]

M14A3: Disse-lhes que teriam um minuto para definir qual a estratégia que utilizariam no jogo.

M28A4: Isso posto, o professor se afasta e permite que os alunos conversem. Para ambos os grupos, não com as mesmas palavras, pois foram motivados por pessoas diferentes, é proposta a conversa sobre o que se pode fazer no jogo. Registre-se que alguns alunos, os que exercem uma certa liderança, combinam entre si algo e passam a determinar o que os outros farão: “Você fica na defesa. Não deixe ninguém passar”; “Você ataca comigo”.

---

**Quando o professor solicita que os alunos escolham o seu parceiro e dialoguem com ele sobre possíveis estratégias para jogar, permite trocas entre iguais, isto é, a reciprocidade. Há reciprocidade quando os alunos colocam-se um no lugar do outro, quando se descentram. A descentração é**

[...] a capacidade de se colocar no ponto de vista de outras pessoas para melhor compreendê-las e, reciprocamente, melhor compreender o próprio ponto de vista (tomando conta de sua “situação” e, decorrentemente, de seu limites (LA TAILLE, 1998, p. 13).

**O ambiente cooperativo “de combinar as coisas”, “de cooperar para se fazer algo”, permite que as crianças coordenem os seus pontos de vista simultaneamente aos dos outros, o que sinaliza, na medida que se inclui o outro, para a construção da autonomia.**

**A atitude de o professor de delegar aos grupos a responsabilidade de criarem possíveis estratégias para o jogo oportunizou a troca de idéias, a descentração e sinalizou para a autonomia.**

### 4.3.3 Cooperação

#### QUADRO 26 Manifestações de cooperação

---

M15A3: Registre-se que o professor, enquanto lançador, perguntava ao rebatedor, antes de lançar a bola se o mesmo a queria “*rasteira ou quicando*”.

M27A4: Antes de a partida começar, o professor reúne-se com um grupo [...] conversam sobre possíveis estratégias que as equipes poderão adotar no jogo. Diz o professor:

- Olha, vocês têm que combinar as regras de como jogar. É como no jogo. A gente não joga num sistema? Não tem um posicionamento? Aqui é a mesma coisa. Então eu gostaria que vocês fizessem as regras. Determinassem alguns posicionamentos.

M7310: Solicita às crianças que se dividam em duplas, peguem as bolas [...]

---

**La Taille (1992a, p. 61) enfatiza que na cooperação o critério “é o da reciprocidade, o que não significa ‘fazer igual ao outro’, mas sim, coordenar o ponto de vista próprio com o ponto de vista do outro”. O acordo de se utilizar uma determinada estratégia é “redefinido na relação de cooperação pela mútua coordenação das diferentes perspectivas em jogo”. Por extensão, em perguntando para o aluno se queria a bola rasteira ou quicando, em permitindo que os alunos se posicionassem na quadra, elaborassem algumas regras, o professor estimulou, por um lado, a tomada de decisão e, de outro, a cooperação (o atuar junto) e a tomada de consciência, o que configura momentos voltados para a autonomia.**

#### 4.3.4 Relações democráticas

##### QUADRO 27

##### Manifestações de relações democráticas

---

M32A4: Antes do início do primeiro jogo, o professor pergunta:

- Para vocês está tudo bem se nós jogarmos os quadrangulares sempre às quintas-feiras?

M42A6: Enquanto os alunos decidem quem será o goleiro e quem iniciará com a bola, o professor [...]

---

**Ainda que, de fato, professores e alunos não estejam em pé de igualdade (têm responsabilidades, conhecimento e experiência distintas), nada impede que se estabeleçam relações democráticas. Estas são importantes para a construção da autonomia moral. Vivenciar um clima democrático implica em ouvir o outro, em opinar, em decidir. Vivenciar a democracia demanda participar. Professores e alunos “[...] podem conversar de igual para igual, podem respeitar e entender um ao outro e podem, finalmente, participar na organização e na realização de todo tipo de iniciativas” (PUIG, 2000, p. 23). A criança pratica democracia quando, entre iguais, dialoga, decide, concorda, discorda.**

#### 4.3.5 Incidência de momentos morais voltados para a autonomia

O quadro abaixo tem a intenção de pontuar a incidência de momentos morais presente nas aulas observadas que educaram para a autonomia.

##### QUADRO 28

##### Incidência de momentos morais voltados para a autonomia

---

Categorias voltadas para a autonomia	Incidência de momentos morais
Respeito mútuo	15
Reciprocidade	3
Cooperação	3
Relações democráticas	2
<b>Total</b>	<b>23</b>

---

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Estudar uma dimensão sensível como a moral e, em particular, a moralidade infantil preencheu, em parte, um hiato deixado pela minha graduação em educação física. Falo, especificamente, do não comprometimento das disciplinas do meu curso de graduação com este tema. Em se tratando de ensinar esporte, aprendi, em linhas gerais, sobre as capacidades motoras, as habilidades técnicas e táticas, as regras, onde se localizam, seus nomes e para que servem músculos e articulações, como funcionam os aparelhos (circulatório, respiratório...) e tantas outras coisas, mas muito pouco sobre as questões ditas “educacionais”. Essa herança deixou lacunas. Isso porque no dia-a-dia das aulas de esporte, as crianças são mais que saltos e chutes, que corridas e passes, que alas e pivôs, que músculos que precisam de fortalecimento e de flexibilidade. As crianças são reais, diferentes, inquietas, agressivas, dóceis, barulhentas, sensíveis, passivas, medrosas, caladas. Como lidar com isso? Reproduzir o que a escola e a Universidade em geral me ensinaram, isto é, a não lidar com a idéia de que as coisas são tecidas juntas? Não. Instalou-se uma inquietude e, com esta, uma busca. A sede de preencher esse hiato foi encontrar um caminho que oportunizasse a comunicação com a realidade de outra forma. Diria que menos simplista e mais complexa. Morin (2001, p. 8), define bem isso: “Trata-se de exercer um pensamento capaz de tratar o real, de dialogar e negociar com ele”.

Foi aí que me deparei com Jean Piaget e com os autores presentes neste texto. Eles contribuíram para que eu compreendesse o papel das relações sociais na construção da moralidade infantil (antes disso, contribuíram para que eu entendesse que a dimensão moral que devia ser estudada). Lendo-os, abstraí que a criança, para ser autônoma, precisa de uma pedagogia que invista num ambiente cooperativo. Quem troca aprende a trocar. Quem dialoga aprende a dialogar. Quem pensa sobre o que faz compreende o que faz. De outro lado, uma pedagogia coercitiva gera a obediência. Quem aprende a obedecer aprende a temer e quem educa para isso mantém o outro inconsciente. A herança desse tipo de educação é a dependência.

A meu ver, o entendimento de que o processo de construção dos valores morais perpassa um ambiente de trocas, de cooperação, de reciprocidade, de respeito mútuo, de relações democráticas, é muito oportuno para a pedagogia do esporte. Isso, se bem entendido, deverá implicar em profundas alterações metodológicas. A aula não poderá ser a mesma. Aliás, a teoria construtivista que, entre outras coisas, traduz a idéia de que a pedagogia deve oportunizar ao aluno ir ao encontro dos semelhantes, estabelecer trocas, cooperar, transformar e ser transformado, colocar-se no ponto de vista alheio, ouvir,

acordar, contraria, em grande parte, a educação que vivenciei na escola formal – não me lembro de trocar idéias, de me fazerem perguntas, de decidir, de compreender o que fazia. As relações foram por demais assimétricas.

Penso que os objetivos levantados no início da pesquisa foram alcançados:

- a) a qualidade das relações estabelecidas no ambiente em que a criança aprende futsal são de respeito mútuo e de respeito unilateral, de reciprocidade e de conservação do egocentrismo, de cooperação e de coação, de obediência e democráticas, isto é, voltadas para a autonomia e para a heteronomia;
- b) as aulas observadas educaram mais para a conservação de uma moral heterônoma e menos para a construção de uma moral autônoma<sup>38</sup>.

O que se descobriu denuncia o despreparo pedagógico dos professores de educação física para atuar com a dimensão moral em aulas de esporte na infância? Sim. O ambiente em geral é desfavorável para se desenvolver autonomia. Entretanto, em alguns casos, nota-se que a mesma aula traz momentos voltados ora para a autonomia, ora para a heteronomia, o que revela, minimamente, a complexidade deste tema. Será que alguém consegue ter, todo o tempo, atitudes que favoreçam a construção de uma moral autônoma? O fato de o professor conhecer que a autonomia se desenvolve num ambiente cooperativo garantirá a fomentação deste? O professor tem como valor o diálogo, a democracia, a reciprocidade, a simetria? Ainda que tiver, será que algo em particular, naquele dia de aula, não o afetará e à sua pedagogia?

Nesse contexto complexo, há pressupostos pedagógicos que não podem passar despercebidos. Primeiro, de que não há neutralidade pedagógica, isto é, o professor sabendo ou não, querendo ou não, educará a moralidade infantil. Segundo, de que é preciso, por isso mesmo, exercer uma intencionalidade pedagógica comprometida com uma educação em valores. É preciso querer educar para a autonomia.

Resta-me apontar algumas suposições e outras ponderações. Início por aquelas. Antes de tudo, uma afirmação: considero um problema encontrar nas aulas observadas, preponderantemente, uma educação voltada para a heteronomia. Isso é ruim e indesejável. Mas, por que isso acontece? Eu não sei, por isso suponho algumas coisas:

---

<sup>38</sup> Em anexo, apresento um quadro com a incidência de momentos morais voltados para a autonomia e para a heteronomia das aulas observadas.

- a) talvez, a exemplo dos pedagogos da pesquisa que abriu esta dissertação (SHIMIZU, 1999, p. 29-37), os professores de educação física tenham uma concepção de moral heterônoma e, por isso, o respeito unilateral, a coação, as punições, a ausência do respeito mútuo, da cooperação, das trocas, do diálogo;
- b) talvez as disciplinas de parte dos cursos de educação física no Brasil sejam menos voltadas para a sensibilidade e mais dadas à racionalidade. Não é de hoje que “[...] a pedagogia escolar dá pouca importância à educação da atitude” (FREIRE e SCALIA, 2003, p. 116);
- c) talvez os professores estejam felizes com o que sabem sobre ensinar esporte e não percebam que querendo ou não, sabendo ou não, lidam com a construção de valores morais em suas aulas. Talvez esses e outros tantos fatores corroborem para o entendimento do despreparo pedagógico em lidar com a moralidade.

Agora as ponderações. O que eu encontrei pode ser generalizado? Penso que não. É um recorte. Mostra algo. É um sopro. Quem irá ouvi-lo? Não sei. Gostaria que os professores que, como eu, saíram despreparados da Universidade para lidar com a moralidade infantil, e aqueles que se orientam por uma pedagogia que conserva a heteronomia, o ouvissem. Para outros, que praticam uma pedagogia comprometida com uma educação para a autonomia não é preciso, a não ser para saborear o gosto de ver a corrente aumentada. Alguns deles, inclusive, me inspiraram. Isso, de ter gente que compartilha a mesma idéia, gera um sentimento de otimismo. Ouso dizer que será cada vez menos possível a educação física em geral e em particular a pedagogia do esporte (e nos ambientes em que houver uma educação sistematizada) ignorarem uma educação voltada para a autonomia. Por quê? Por conta de acreditar que vivemos uma crise de valores que não dá para passar incólume. A convivência com um “[...] certo ‘mal-estar’ ético” de que nos fala La Taille (2001, p. 7) faz sentido. Os avanços democráticos e tecnológicos que em geral obtivemos não nos garantiram viver melhor, com mais justiça, generosidade, solidariedade e felicidade. Não reconhecemos o outro, ainda que ele seja um de nós!

Urge, pois, uma tomada de consciência. Uma reviravolta, ainda que lenta. Qual professor de esporte saberá a repercussão (as imagens) que as suas aulas voltadas para a construção da autonomia deixarão nos seus alunos? Eu não ousaria uma resposta, ainda que acredite na sua contribuição. O fato é que essas coisas de sensibilidade, de lidar com o que está dentro, e com os outros, precisam ser fomentadas. Precisam ser vividas. A pedagogia cria essa possibilidade.

# **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

- AQUINO, J. G.; ARAÚJO, U. F. de. Em foco: ética e educação. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.2, p.53, jul./dez.2000.
- ARAÚJO, U. F. de. *Um estudo da relação entre o “ambiente cooperativo” e o julgamento moral na criança*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- \_\_\_\_\_. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: PIAGET, J. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 105-135.
- \_\_\_\_\_. *Conto de escola: a vergonha como um regulador moral*. São Paulo: Moderna; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências*. São Paulo: Moderna, 2002.
- \_\_\_\_\_.; AQUINO, J. G. *Os direitos humanos em sala de aula: a ética como um tema transversal*. São Paulo: Moderna, 2001.
- BECKER, F. *A epistemologia do professor*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BENTO, J. O.; GARCIA, R.; GRAÇA, A. *Contextos da pedagogia do desporto*. Lisboa: Livros Horizontes, 1999.
- BOSCO, J. *Educação física, esportes e lazer: aprender a aprender fazendo*. Londrina: Lido, 1995.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais: ética*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- D’ANGELO, F. L. *Cooperação e autonomia: jogando em grupo que se aprende*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- DE VRIES, R.; ZAN, B. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FOSNOT, C. T. Construtivismo: uma teoria psicológica da aprendizagem. In: FOSNOT, C. T. (Org.). *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.25-50.

- FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FREIRE, J. B. *As relações entre o fazer e o compreender na prática da educação física*. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 1982.
- \_\_\_\_\_. As bases teóricas do construtivismo. Disponível em: <<http://www.decorpointeiro.com.br>>. Acesso em: 08 jun. 2003.
- \_\_\_\_\_. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1989.
- \_\_\_\_\_. Esporte educacional. In: BARBIERI, C. A. S.; BITTAR, A. F. (Org.). *Esporte educacional: uma proposta renovada*. Recife: UPE /ME/INDESP, 1996.
- \_\_\_\_\_. *O jogo: entre o riso e o choro*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia do esporte. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO ESPORTE, EDUCAÇÃO E SAÚDE NO MOVIMENTO HUMANO, 3., 1996, Cascavel. *Coletânea...* Cascavel: Gráfica Universitária, 1996. p. 38-49.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do futebol*. Campinas, Autores Associados, 2003.
- \_\_\_\_\_.; SCAGLIA, A. J. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2003.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- FREIRE, S. V. *A prática e a consciência das regras do jogo: comparação entre dois métodos*. 1984. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 1984.
- FREITAG, B. *O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares sobre educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GLASERSFELD, E. von. Construtivismo: aspectos introdutórios. In: FOSNOT, C. T. (Org.). *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.19-23.
- LA TAILLE, Y. de. A educação moral: Kant e Piaget. In: PIAGET, J. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 137-178.
- LA TAILLE, Y. de. A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. In: \_\_\_\_\_. DEMO, P. HOFFMANN, J. *Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2001a.

LA TAILLE, Y. de. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: \_\_\_\_\_. OLIVEIRA, M. K. DANTA, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992a. p. 47-73.

\_\_\_\_\_. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 2001b.

\_\_\_\_\_. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: \_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, M. Kohl. DANTA, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992b. p.11-21.

\_\_\_\_\_. Prefácio à edição brasileira. In: PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1996. p. 7-20.

\_\_\_\_\_. Prefácio à edição brasileira. In: PUIG, J. M. *A construção de personalidades morais*. São Paulo: Ática, 1998. p. 7-21.

LIMA, L. de O. *Introdução à pedagogia*. 2. ed.. São Paulo: Brasiliense, 1985.

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

LUKJANENKO, M. de F. S. P. *A reciprocidade moral: avaliação e implicações educacionais*. 2001. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

\_\_\_\_\_. *Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

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

\_\_\_\_\_. O lugar dos erros nas leis ou nas regras. In: PIAGET, J. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 179-209.

\_\_\_\_\_. Para uma psicopedagogia construtivista. In: ALENCAR, E. M. S. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 119-140.

\_\_\_\_\_.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. *Aprender com jogos e situações problemas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MARCONI, M. de A. LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

- MATURANA, H.; DEREZEPKA, S. N. de. *Formacion humana y capacitacion*. Chile: UNICEF/Dolmen, 1995.
- MENIN, M. S. de S. Desenvolvimento moral. In: PIAGET, J. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104.
- MORIN, E. *Amor, poesia e sabedoria*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- PEREZ GALLARDO, J. S.; OLIVEIRA, A. A. B.; OLIVA ARAVENA, C. J. *Didática de educação física: a criança em movimento, jogo, prazer e transformação*. São Paulo: FTD, 1998.
- PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Para onde vai a educação?* Lisboa: Livros Horizontes, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Seis estudos de psicologia*. 23.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- \_\_\_\_\_. et al. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- PUIG, J. M. *A construção de personalidades morais*. São Paulo: Ática, 1998.
- \_\_\_\_\_. et al. *Democracia e participação escolar: propostas de atividades*. São Paulo: Moderna, 2000.
- RAUX, J.-F. Elogio da filosofia para construir um mundo melhor. In: MORIN, E. et al. *A sociedade em busca de valores: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p.11-25.
- RIBEIRO, D. A. *Os aspectos da formação humana no futsal: uma análise do discurso dos técnicos das categorias fraldinha e pré-mirim na cidade de Londrina*. 2003. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2003.
- SANTANA, W. C. de. *Futsal: metodologia da participação*. Londrina: Lido, 2001.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SHIMIZU, A. de M. As representações sociais de moral dos professores do ensino fundamental. *Nuances*, v. 5, p. 29-37, jul. 1999.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.
- VINHA, T. P. *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

# ANEXOS

---

# ANEXO 1

## Transcrição Literal das Aulas Observadas

### Aula 01

O professor, em pé, uniformizado, com bermuda e camisa azuis – esta última com a inscrição “comissão técnica” às costas –, reúne os alunos, sentados, no centro da quadra. Os dezoito meninos, alguns uniformizados, com calção azul e camisa branca, e outros sem o mesmo rigor, estão juntos, mas distribuídos de maneira aleatória. Com uma pauta em mãos, o professor confere, visualmente, a presença dos alunos. Depois, fala:

- *“Pessoal: o Jorge e o Mário, que estão de tênis novos, me pediram para que ninguém os pisasse. Gostaria que vocês colaborassem e atendessem o pedido. Pisar no tênis novo de um colega não é certo”*. Todos, ao discurso do professor, acenam com a cabeça positivamente.

Ainda com a palavra, o professor explica que a aula de hoje será filmada e que haverá um outro professor dentro da quadra, com um gravador. Pede para os alunos que façam a aula “normalmente” e não se preocupem com as novidades. Pede-me, inclusive, que me apresente à turma. Aproximo-me, digo o meu nome e que é um prazer estar ali e que, apenas, acompanharei a aula, sem fazer interferências.

A aula prossegue com o professor afirmando que, logo após o aquecimento, eles farão alguns exercícios de passe que ele considera muito importante para desenvolver “o jogo do jogador de futsal” e que, nos trinta minutos finais, ele comporá algumas equipes para jogar. O grupo ouve o professor atentamente.

O aquecimento consiste de uma série de exercícios de alongamento e de outra, nas palavras do professor, de “exercícios de coordenação”. Na primeira, os alunos, em pé, executam os exercícios de alongamento sugeridos pelo professor. Em particular, alongam os membros superiores – braços, tronco, costas, pescoço –, e os membros inferiores. Na segunda série, o professor posiciona os alunos em fileira sobre a linha de três metros da quadra de voleibol e solicita que façam, individualmente, mas simultaneamente, uma variedade de movimentos de locomoção: andam se apoiando no calcanhar; andam na ponta do pé; depois articulam ambos; andam pisando sobre a extremidade lateral do pé; andam pisando sobre a extremidade medial do pé; depois articulam ambos; andam compondo uma seqüência de dezesseis passos: quatro sobre o calcanhar, quatro sobre a ponta do pé, quatro sobre a extremidade lateral do pé e quatro sobre a extremidade medial do pé. A conversa inicial e o aquecimento levam, aproximadamente, dezessete minutos.

Na seqüência da aula, o professor diz que farão um “trabalho de passe”. Os alunos sentam novamente e o professor, acompanhado de um quadro magnético, explica, além da relevância do exercício – “que desenvolve o raciocínio tático” –, que eles deverão compor duplas e se dividirem em dois grupos. Os grupos se posicionarão no fundo de cada meia-quadra e, enquanto uma dupla trocará passes em direção à meia-quadra de ataque, a outra deverá eleger um como goleiro e outro como marcador a fim de impedir que a primeira faça o gol. Terminada a disputa – com uma das duplas chutando a bola para fora da quadra ou no gol –, a dupla que defendeu atacará sobre uma nova dupla e a dupla que atacou se posicionará, cada aluno, em uma das colunas dispostas no fundo de quadra. O professor solicita que os alunos “escolham o parceiro” e também diz que “vão ter um minuto para definir uma estratégia de como agir na atividade”. À primeira

orientação do professor segue-se, por parte dos alunos, uma rápida escolha. À segunda, segue-se, da parte de alguns alunos, conversas sobre como agir e, da parte de outros, nenhum diálogo.

Com aproximadamente vinte e cinco minutos de aula inicia-se a referida atividade. A prática das duplas não deixa dúvida: todos entenderam o desenvolvimento do exercício. O professor acompanha as duplas de fora da quadra, incentivando-as e orientando suas atitudes técnicas – *“Capricha no passe”, “Valeu”, “Espera o momento certo de passar”, “Mais rápido”, “Levanta a cabeça”*. Depois, quando do desfecho da atividade por uma dupla, aproxima-se desta e pergunta: *“E aí, por que não deu certo? O que houve de errado?”*, e também os orienta: *“Na próxima, pensem sobre o que farão para melhorar”, “Combinem uma nova estratégia”*.

Pela forma como o professor racionaliza a atividade, formam-se oito duplas. Por conseguinte, cada dupla atacará uma vez, sairá da atividade, esperará seis duplas atacar para defender o ataque da sétima e, daí, retornará a atacar. Portanto, cada dupla levará, em média, trinta segundos para atacar. Logo, a dupla retornará à quadra para defender depois de três minutos e para atacar em três minutos e trinta segundos.

Depois de cada dupla realizar dois ataques, o professor reúne o grupo no centro da quadra para cobrar algumas e passar outras orientações: *“Nós combinamos que vocês conversariam sobre algumas estratégias, e isso está faltando”, “Se entrarmos na quadra sem saber o que fazer estará tudo perdido. Aqui é como no jogo: imagine entrar na quadra sem saber o que fazer! O que irá acontecer?”*, *“Quem está sem bola precisa aparecer para o colega. Tocou a bola e se deslocar para receber na frente”*.

Após as explicações do parágrafo acima, as duplas retornam à atividade. O professor, verbaliza e bate palmas, as incentiva: *“Agora eu quero ver o gol”, “Isso. Beleza. Bom passe”*. Após quatro ataques, o professor para e demonstra, com dois alunos atacando e um marcando, como se deve fazer para obter o êxito na atividade: *“Como é que o Miguel vai receber a bola se ele está atrás do marcador? O que ele precisa fazer é correr para o outro lado”*. E o aluno, nesse momento, se desloca e o exercício prossegue. Não por muito tempo. Cerca de três minutos.

A atividade dura cerca de vinte minutos. O professor reúne os alunos sentados em um banco suco fora da quadra e diz que ele dividirá as equipes para jogar:

*- Farei um jogo mais “paulera” e outro mais ameno.*

Isso posto, chama duas crianças para serem os goleiros – e parece-me, por conta da atitude recíproca das mesmas, que se tratam dos goleiros da turma. Tira do bolso uma bola de tênis de campo amarela e lhes dá. Diz-lhes para treinarem um pouco enquanto ele divide as equipes.

A divisão das equipes se processa com o professor escolhendo as crianças que comporão as equipes para o jogo inicial – o “paulera”, isto é, o jogo com os alunos maiores e, infiro, mais habilidosos. Distribui para cada aluno escolhido um colete de cor diferente: *“Marcos, cor azul. Você, cor vermelha. Henrique, de azul. Marinho, de vermelho”*. Às escolhas do professor, os alunos de uma e de outra equipe se manifestam positiva e negativamente. Coube aos alunos preteridos esperar que o estagiário faça a divisão para o jogo ameno.

O jogo formal se dá com os alunos posicionados num sistema 2.2. O professor, posicionado fora e na lateral da quadra, orienta, sempre em tom de voz alto, os alunos. Em geral, estes não têm uma relação ruim com as regras. Em particular, o professor orienta-os quando do arremesso lateral – para que o cobrem com a bola sobre a linha –, e também com o que fazem ou deixam de fazer: “*Domina a bola*”, “*Levanta a cabeça*”, “*Chuta para frente*”, “*Marquem cada um o seu*”, “*Não passe sem olhar*”.

O professor encerra o jogo quando se completa cinco minutos. Solicita que ambas as equipes saiam da quadra e para que os alunos que estavam sentados no banco a adentrem. Essa atitude é recebida com espanto pelos alunos, que dizem:

- *Professor, mas já acabou? Mas é só isso?*
- *Hoje é só isso. Na quinta vocês terão jogo todo o tempo* – responde o professor.

O outro grupo de alunos que adentra a quadra para jogar. Os que saem sentam no fundo da quadra e, sob a orientação do estagiário, iniciam uma série de exercícios de alongamento. Entretanto, contrariados com o pouco tempo de jogo, continuam reclamando. Esse comportamento faz com que o professor se dirija aos alunos e, com um tom de voz alto e contundente, diga:

- *Vocês estão falando demais. Não têm o que reclamar. É isso aí e acabou. Hoje é assim. Na próxima aula terá jogo.*

À fala do professor, os alunos recuam.

Na quadra, o jogo, a exemplo do anterior, desenvolve-se com o professor fazendo orientações similares. Fora da quadra, cumprida a série de exercícios de alongamento e antes mesmo de o jogo terminar, os alunos são dispensados.

A exemplo do jogo inicial, este dura uns cinco minutos. Ao final, os alunos, orientados pelo estagiário, são submetidos à mesma série de exercícios de alongamentos e, depois, dispensados.

## Aula 2

A 1ª parte dessa aula diferiu em alguns pontos da primeira: dezesseis crianças estavam presentes, a aula iniciou com uma série de alongamentos, quem conduziu a série foi o estagiário, o alongamento durou exatos oito minutos, as crianças se posicionaram, sentadas, em uma das áreas de meta, a série se concentrou em exercícios para os membros inferiores, não foi feita uma chamada, apenas uma das crianças não estava com o uniforme da escola e sim com a camisa amarela da Seleção Brasileira e, de sua parte, o professor da turma não estava com o uniforme da escola, e sim vestido com uma bermuda branca e uma camisa de cor laranja. Destaca-se o fato de o estagiário, a exemplo do professor da turma na aula passada, indicar quais os exercícios que as crianças deveriam fazer.

Enquanto se transcorria a série, o professor da turma se aproximou das crianças e as chamou para o centro da quadra. As crianças conduziram-se para lá e sentaram aleatoriamente. O professor recapitulou não a aula passada, de quinta-feira, que foi um jogo, mas sim a aula de terça-feira da semana passada, cuja maior parte da aula consistiu de um jogo de dois contra dois. Falou da relevância de aprender a jogar dois contra um, pois é uma situação *que acontece muito no jogo de futsal*. Lembrou os alunos de que quem está sem a bola não pode ficar atrás do marcador, da *linha de marcação*, de que quem toca a bola precisa *correr para o outro lado para dar a opção de passe*, de que *não se pode perder a oportunidade de fazer gols quando se está em vantagem numérica*. Continuou:

*- Nesta aula nós faremos um trabalho parecido com o que já fizemos na aula da semana passada, lembram?* Para tanto pegou o quadro magnético e mostrou como fizeram. *Estes dois se posicionavam aqui e atacavam contra o marcador e o goleiro. Aí, quem atacou se colocava na coluna e quem defendeu atacava, do outro lado, contra a outra dupla*. As crianças acompanharam essa explicação do professor em silêncio. *Hoje, vocês formarão trios. Nós dividiremos a quadra em alguns setores*. Para tanto desenhou no quadro magnético a referida divisão. *Nestes setores vocês jogarão dois contra um. Podem dar quantos toques quiser, mas se a bola sair do setor o trabalho tem que recomeçar. A idéia é acertar o passe*. Disse também que nos quinze minutos finais ele dividiria o grupo em quatro times e que jogariam cerca de dez minutos. Enquanto explicava, chegaram duas crianças, que se sentaram junto às outras.

Os trios adentraram os setores sugeridos pelo professor, que se tratavam de cinco: as duas áreas de meta e mais três que ocupavam a extensão da área de voleibol. As crianças dividiram-se em três trios e um quarteto, totalizando dezesseis. Outras duas crianças, que jogam como goleiros, posicionaram-se nas laterais desocupadas da quadra e, de posse de uma bola de tênis de campo, foram orientadas pelo professor a arremessá-la uma para a outra.

O professor se aproximou de cada grupo que jogava, incentivando quando acontecia um bom passe e corrigindo, principalmente, a atitude de quem estava sem bola, orientando-o a não se posicionar atrás da linha de marcação. Essa atividade durou cerca de quinze minutos, onde o professor sugeriu às crianças uma variação da atividade:

*- Agora vocês jogaram dois contra um, mas com o objetivo de acertar o cone. O cone estará posicionado bem ali na linha lateral*. Ao mesmo tempo em que falava, desenhava no quadro magnético como seria a atividade.

Terminada a explicação, o professor foi até a lateral da quadra e pegou todos os cones disponíveis. Na seqüência, passou a colocá-los sobre as linhas laterais da quadra de voleibol a fim de que os alunos pudessem começar o jogo. As crianças esperaram o professor posicionar os cones para iniciar o jogo. Diferentemente dos trios, que jogavam com o intuito de superar o marcador para acertar o cone, o quarteto, ocupando uma das metas, jogava dois contra dois, mas sem se permitir ao goleiro auxiliar o marcador. Depois, conduziu-se até a lateral da quadra, onde estavam as duas crianças com a bola de tênis de campo e sugeriu um novo exercício: elas deveriam arremessar a mesma bola contra a parede e agarrá-la.

As crianças não foram estimuladas a construir regras que regulamentassem a atividade, mas nem por isso deixaram de construir algumas. O fato é que, pelo menos em um dos casos, a regra foi de tal forma construída, que o marcador passou muito tempo sem atacar e apenas marcando. No caso do quarteto, o professor fixou a regra de que quando o ataque errasse a meta ou perdesse a bola, deveria trocar de função com a defesa. Nesse ínterim, o professor assessorou o auxiliar a fim de que ele conduzisse um novo exercício para os goleiros que consistiu no seguinte: um de cada vez ficava de costas para o professor e este, um pouco distante, de posse da bola de tênis, a lançaria no chão em direção ao goleiro. Este deveria virar rapidamente a fim de realizar a defesa. Depois, o estagiário introduziu um novo exercício, agora com uma bola de borracha para cada criança, que deveriam batê-las contra o solo (driblar) com uma mão de cada vez. Enquanto as crianças executavam o proposto, o professor pegou uma garrafa de água térmica e alguns copos de plástico, colocou-os sobre um banco sueco e passou a enchê-los um de cada vez. Com aproximadamente cinco minutos de ambas as atividades, dos alunos e dos goleiros, o professor disse para as crianças que estavam liberadas para tomar água.

Depois disso, reuniu-as novamente, sentadas, no centro da quadra – *Meninos, venham para cá* – e passou a explicar, com o quadro magnético, outra atividade. Tratava-se da mesma da aula da semana passada, a que ele recapitulou no início da aula. O professor a explicou novamente e perguntou:

- *Como poderemos fazer para ganhar tempo na atividade? Alguém sabe?* Permitiu que alguns falassem e explicou como seria a formação da turma para executar a atividade.

Os goleiros que até o momento faziam exercícios específicos foram chamados a participar desta atividade que, apenas para lembrar, consistiu na formação de duplas que atacavam contra dois outros marcadores, um no gol outro na linha, a fim de fazer o gol. A diferença, desta vez, foi o fato de o professor dividir a turma em dois grupos, orientar um e destinar a orientação do outro para o estagiário. Os grupos ocuparam, cada um, uma meia-quadra. Para tanto, a dupla de ataque posicionou-se no centro da quadra e atacou em direção à meta. A dupla defensiva, após ser atacada, deveria se posicionar no centro da quadra para iniciar um ataque. Quem atacou, deveria se posicionar nas colunas dispostas no fundo de quadra. No final dessa reunião, o professor disse para os alunos que a escola de futsal não é lugar para as crianças jogarem por muito tempo, mas sim de aprender a jogar. Disse que *“O lugar para jogar de uma a duas horas é a rua, ou o clube, com os amigos. Ao invés de ficar na frente da televisão, vocês devem jogar bola, que é muito melhor”*.

Durante a atividade, um aluno chocou-se contra o solo, e, queixou-se de uma dor no joelho. O professor, prestativo, o socorreu, colocando, inclusive, uma bolsa de gelo sobre a articulação. Numa outra oportunidade, o professor parou a atividade por um momento, demonstrando na prática, junto a outro aluno, o

motivo de não conseguirem fazer o gol. Disse para os alunos manterem-se distantes um do outro a fim de dificultar para o marcador interceptar o passe.

Pouco tempo depois, o professor parou a atividade do grupo sob a sua orientação e passou a dividi-los para o jogo formal. Puxava um aluno para um lado e deslocava outro para outro lado. As crianças não concordaram com a divisão e então ele disse que elas decidissem. Andou até o centro da quadra, recolhendo alguns cones que demarcaram o exercício recém terminado e falou para o estagiário dividir o outro grupo em duas equipes. As crianças ficaram num toma lá da cá, mas não chegaram a um acordo. Ao retornar ao seu grupo, constatou o fato e então os dividiu novamente, agora, impondo-se como autoridade. Um dos alunos disse:

- *Assim não dá professor.*

- *Não interessa. Vocês não sabem se dividir.* Disse ainda que *se não fosse assim, não daria tempo para jogar nem um pouquinho.*

À determinação do professor, os alunos recuaram.

A exemplo da aula passada, no término do jogo do primeiro grupo, a insatisfação foi geral: *Ah!* Disseram eles. Mas. Ao contrário da aula anterior, não questionaram o professor. Tanto o primeiro como o segundo jogo duraram, cada um, cinco minutos. Registre-se que em um dos grupos, o segundo, as crianças jogaram, não 5x5, mas sim 6x6, isto é, em se tratando de um jogo formal de futsal, havia mais um aluno para cada equipe.

A aula terminou com as crianças sentadas no centro da quadra e com o professor discursando sobre o motivo de a bola de futsal ser, para alguns, maior e, para outros, menor e também o porquê de terem pesos diferentes. Segundo ele, *alguém estudou que assim é melhor e que, portanto, não machucará vocês.* Por último, as crianças fizeram uma série de exercícios de alongamento com o professor determinando o que deviam fazer e corrigindo suas posturas.

A aula teve 64 minutos, destes 10 minutos para alongamento, 2 para água, 3 para a divisão das equipes, 31 para a prática e 18 de conversa.

### Aula 3

A aula, a exemplo das anteriores, inicia com o estagiário conduzindo uma série de exercícios de alongamento. Entretanto, ao contrário das outras aulas observadas, onde os alunos alongaram-se sentados, nesta o fizeram em círculo e em pé. Iniciaram com exercícios para membros superiores – extensão de braços, flexão lateral de tronco, flexão do tronco com as pernas afastadas –, seguindo outros para membros inferiores – pernas afastadas com flexão de tronco, pernas juntas e estendidas com flexão de tronco –, e finalizando, sentados, com a extensão das pernas e a flexão do tronco, depois deitados, com a elevação da perna direita e, a esquerda estendida e vice-versa. Saliento que o estagiário orienta alguns alunos quando da execução da série que durou, aproximadamente, onze minutos. Aos poucos, os alunos se levantam e, na seqüência, são chamados pelo professor.

O grupo, cerca de quinze alunos, grande parte uniformizada com uma camisa branca e um calção azul, reuniu-se, em pé e em círculo, com o professor. Este trajava uma camisa vermelha e uma bermuda cáqui. O professor discursou que pretendia desenvolver na aula um jogo parecido com o beisebol, mas com algumas regras adaptadas, e com a intenção de “trabalhar” o passe. Disse o professor: *Vocês me perguntarão o que tem a ver o futsal com o beisebol, mas no jogo vocês perceberão que o passe, que é “trabalhado” no futsal, estará presente.* Perguntou aos alunos: *Vocês conhecem beisebol?* Alguns disseram que sim, outros não se manifestaram. Então o professor passou a falar sobre as regras: *Nós teremos no jogo quatro bases, onde quatro alunos da equipe “A” ficarão dentro destas; os outros ficarão encarregados de buscar a bola; eu mesmo lançarei a bola para que os alunos da equipe “B”, um de cada vez, rebatem; o que é diferente no jogo é que tudo deve ser feito com os pés: quem rebate e quem busca a bola. Depois de rebater, quem rebateu deve percorrer as bases e, se conseguir chegar à última, faz um ponto para a sua equipe. A outra equipe, através do passe, a fim de “queimar” o rebatedor, deve fazer com que a bola chegue a uma das bases em que ele ainda não passou.* O grupo ouviu atentamente o professor, mas, por vezes, alguns alunos o interromperam com perguntas – *Professor, mas e se ele passar por dentro para chegar à última base? Professor, eu posso rebater para onde quiser? Professor, depois de rebater, eu posso parar? Professor, eu posso pegar a bola com as mãos e lançar para a base? Professor, quem está na base pode pegar a bola com as mãos?* O professor interagiu com todos e, suponho, pelo tempo destinado e a fim de iniciar o jogo, o mesmo sugeriu que aprendessem o que ainda não sabiam jogando.

O professor passou a escolher os alunos que comporiam ambas as equipes: *o Junior para cá, o Tiago para lá, o Vando aqui, o Luciano para lá...* Disse-lhes que teriam um minuto para definir qual a estratégia que utilizariam no jogo. Depois, se encarregou de distribuir alguns arcos na extensão de uma meia-quadra. Os dispôs em seqüência: o primeiro próximo à lateral direita, na intermediária, o segundo na lateral oposta, mas mais próximo à linha central, o terceiro na mesma lateral, paralelo ao primeiro e o quarto no centro da meia-quadra, próximo ao tiro livre de 10 metros. Enquanto isso, dois alunos, um de cada equipe, tiraram um “par ou ímpar” para decidir quem iniciaria rebatendo. Nota-se que os grupos não conversaram sobre possíveis estratégias que utilizariam para jogar, não atendendo uma solicitação do professor.

Com os dois grupos divididos, o professor posicionou os rebatedores na linha de fundo, em fileira, próximos do tiro de canto. Depois, voltou a explicar as regras, mas agora, com um aluno simulando o

lançador e ele uma bola rebatida e a corrida do rebatedor pelas três bases. Orientou para que o outro posicionasse os “bases” e os outros tratassem de pegar a bola.

Isso posto, o professor, que desempenharia o papel de lançador, se posicionou no centro da meia-quadra, dentro do arco. A explicação sobre as regras e a composição das equipes durou cerca de oito minutos. Com as equipes posicionadas deu-se o início do jogo.

O jogo transcorreu-se com alguns erros iniciais de interpretação, como por exemplo, quem pegou a bola lançou para uma base já “vencida” pelo rebatedor, quem estava na base saiu da mesma para recepcionar um passe impreciso. Entretanto, estes erros, por conta da cobrança dos alunos entre si – “*Não é assim. Tem que passar para a outra base*”, “*Não pode sair da base*” – e a orientação do professor, foram, gradativamente, cessando. Registre-se que o professor, enquanto lançador, perguntava ao rebatedor, antes de lançar a bola se o mesmo a queria *rasteira ou quicando*.

Após o término de uma disputa, que durou aproximadamente quinze minutos, o professor reuniu-se com ambos os grupos. Primeiro, com o grupo que iria pegar a bola e, depois, com os rebatedores. Sentou em círculo com os defensores e perguntou: *Cléber, explica qual foi a estratégia de defesa que a equipe de vocês montou?* O aluno disse *não* sei, ratificando o fato de os alunos não combinarem previamente a estratégia. Por extensão, o professor fez outras perguntas: *qual é o objetivo do passe? Para onde devemos enviar a bola? Por que enviar a bola para a terceira base?* A partir dessa discussão, traçou junto com os alunos a estratégia de *se colocar alguém próximo da base que recepcionasse possíveis passes imprecisos e passasse a bola para o aluno que estava dentro da base*.

Com o grupo dos rebatedores, uma reunião bem mais curta, reuniu-se em pé e foi, também, mais sucinto: *Qual foi a estratégia que utilizou a equipe?* Uma das crianças respondeu: *não* sei. Então o professor disse: *procurem rebater para onde não há pegadores*. A interação com ambos os grupos durou cerca de três minutos.

Os grupos disputaram novamente o jogo, desta vez sem erros de interpretação das regras. O professor conduziu o jogo controlando o placar: *Quem fez ponto até agora nessa equipe?* A segunda disputa durou cerca de onze minutos. Após o término desta, professor e alunos, ambos sentados, reuniram-se no centro da quadra. O professor então perguntou sobre a estratégia de ataque da última equipe que rebateu e um dos alunos disse que *a estratégia foi chutar a bola para longe*. Outro aluno disse que *ele tentou chutar a bola para onde não havia ninguém*. Perguntou para o outro grupo: *E aí, funcionou a estratégia de defesa?* Um dos alunos disse que *sim*. Outro disse que *às vezes não*. O professor fez alguns comentários de que o jogo, de acordo com o que ele falou no início da aula, exigia o passe; de que o jogo, a exemplo do jogo de futsal, exigia muita atenção. Por último, o professor disse que iriam jogar coletivamente. Para a divisão das equipes, escolheu três crianças. Estas se encarregariam de escolher os outros alunos. Enquanto isso passou a recolher os arcos do jogo anterior.

Na divisão das equipes os que escolhiam o faziam um de cada vez. Quem é escolhido, sorri, se congratula com quem o escolheu e passa a opinar sobre a escolha dos outros alunos. Quem não é escolhido, quando não se oferece, fica quieto. A cada escolha, diminui o número de alunos para se escolher. O garoto que ficou por último, não foi escolhido. Na sua vez, por lógica, encaminhou-se até a equipe.

O professor se aproxima com os coletes em mãos e passa a distribuí-los para as equipes divididas: vermelhos para uma equipe, azuis para outra. A terceira equipe encaminha-se para o banco de madeira à lateral da quadra.

O jogo se inicia. O professor fica na lateral da quadra pontuando algumas coisas: “*a bola não pode passar direto para a outra quadra*”, “*passa a bola*”, “*fecha o meio*”, “*Cleto, para que isso, rapaz?*”, “*Bom passe*”, “*Valeu*”. Em determinado momento, por conta de um arremesso de meta em que a bola ultrapassou a linha central, o professor parou a seqüência do lance e pediu para um aluno devolver a bola ao goleiro a fim de que se cobrasse novamente. O aluno chutou a bola sem direção e o professor o repreendeu asperamente: *Rafael, deixa de ser mascarado rapaz!* No primeiro gol que saiu, o professor substituiu a equipe que sofreu o gol pela que estava fora. Alguns alunos reclamaram que isso não havia sido combinado. O professor disse que a regra a partir de então seria *a equipe que sofre o gol sai da quadra*. O jogo coletivo durou cerca de quinze minutos.

A aula terminou com o grupo reunindo-se, em círculo e sentado, no centro da quadra. Os alunos que estavam com coletes tiraram-nos e os colocaram no chão, sem dobrar, no círculo central. O professor conduziu uma série de exercícios de alongamento, semelhante à realizada no início da aula, quando dos alunos sentados. Enquanto o professor corrigia a postura de um ou outro aluno, o grupo contava até dez e trocava o exercício. A série durou cerca de dois minutos.

#### Aula 4

A aula inicia com uma série de exercícios de alongamento. Alunos em pé, a maior parte uniformizada de calção azul e camisa branca, outra parte, menor, com algumas camisas de equipe de futebol como o São Paulo e o Corinthians, outro com uma da Seleção Brasileira, outro com uma camisa de goleiro. Repetem o que o professor orienta: estendem os braços elevando-os para cima, pernas ligeiramente afastadas; pernas afastadas projetam os braços à frente do corpo, flexionando o tronco; uma perna estendida e a outra flexionada, seguram a ponta do pé da primeira; com uma das pernas estendida flexionam a outra atrás do corpo, com a mão contrária à perna flexionada segurando-a. Seguem-se outros exercícios com os alunos sentados: pernas afastadas e o tronco flexionado com ambas as mãos tocando o chão; solado dos pés unidos, pernas flexionadas, flexão de tronco; deitados com uma das pernas estendida no chão e a outra estendida e em elevação. O professor, nesse último exercício se afasta, vai até à mesa lateral e retorna com uma lista de presença. Confere a presença dos alunos, chamando-os pelo nome.

Os alunos permanecem sentados aleatoriamente, o professor agacha-se e discursa que na aula de hoje *“Nós não trabalharemos exercícios específicos de futebol e sim um jogo”*. Diz também que *“esses exercícios são importantes, mas nós fizemos muito no começo do ano”*. Pede a um dos alunos que se levante, vá à mesa e traga o seu quadro magnético. De posse do quadro, relata as regras do jogo proposto: cada equipe se posicionará em uma meia-quadra – este é o seu campo de defesa; jogarão sem bola, com os alunos defendendo o seu campo da invasão dos alunos da outra equipe; na meta de cada equipe, mais precisamente no travessão, alguns coletes estarão pendurados; quem ataca objetiva entrar na área adversária para pegar estes coletes e trazê-los para o seu campo de defesa. Entretanto, se tocados pelos defensores deverão ficar imóveis. Apenas retornarão a se movimentar caso sejam tocados por um outro colega de equipe; a equipe que primeiro conquistar todos os coletes e os entregar para o professor será a vencedora. De sua parte, o professor colocar-se-á na lateral e fora da quadra, próximo à linha central. Enquanto o professor explicava chegou um aluno. Este se juntou ao grupo.

Terminada a exposição todos se levantam e se dirigem ao centro da quadra. Os alunos formam uma coluna à frente do professor. Um a um são divididos pelo professor que os separa em duas equipes e para lados opostos. Os que vão para o lado direito recebem coletes das cores amarelo e azul. Ambas têm oito alunos.

Antes de a partida começar, o professor reúne-se com um grupo e o estagiário com outro. Ambos conversam sobre possíveis estratégias que as equipes poderão adotar no jogo. Diz o professor:

- Olha, vocês têm que combinar as regras de como jogar. É como no jogo. A gente não joga num sistema? Não tem um posicionamento? Aqui é a mesma coisa. Então eu gostaria que vocês fizessem as regras. Determinassem alguns posicionamentos.

Isso posto, o professor se afasta e permite que os alunos conversem. Para ambos os grupos, não com as mesmas palavras, pois foram motivados por pessoas diferentes, é proposta a conversa sobre o que se fazer no jogo. Registre-se que alguns alunos, os que exercem uma certa liderança, combinam entre si algo e passam a determinar o que os outros farão: *“Você fica na defesa. Não deixe ninguém passar”*; *“Você ataca comigo”*.

Um minuto ou menos, o professor se reaproxima e diz: *“Pronto? Então vamos começar”*.

O jogo se inicia com os alunos se entregando à atividade. Há muita movimentação, sorriem quando passam ilesos pelos defensores, decepção quando são pegos, gritos para que alguém os salvem, comemoração pelo ponto conquistado. Aproximadamente três minutos dura o tempo para que uma das equipes cumpra a exigência de conquistar e entregar todos os coletes para o professor e, por conseguinte, vencer o jogo.

Antes da segunda partida, professor e estagiário trocam de grupo para seguirem com uma nova orientação. Diz o professor:

- Então, qual a estratégia que vocês utilizaram? Será que o que vocês fizeram deu realmente certo?
- Acho que sim – disseram alguns alunos. E outros nada disseram.
- Quem venceu? – retrucou o professor.
- Eles venceram porque tem gente na nossa defesa que não marca. Fica de braços cruzados. Daí não dá para vencer mesmo – disse outro aluno.

A partir desse último discurso o professor, entre outras coisas, orienta que alguns alunos ficarão responsáveis em marcar e se esforçarão mais, pois marcar nesse jogo é tão importante quanto atacar. E que quem ataca ficará mais atento a fim de não ser pego. De sua parte, o estagiário não fez perguntas. Restringiu-se a verbalizar.

Nesta segunda “rodada” o jogo tem os mesmos três minutos. Terminado este, o professor e o estagiário reúnem-se com os grupos que primeiro se reuniram. Dessa vez o professor conversa brevemente com os alunos, pergunta sobre as estratégias que foram utilizadas e o que se poderá fazer para vencer. Há uma menor participação dos alunos e uma maior participação do professor que aponta algumas coisas: *“Quando alguém pede para ser salvo, é preciso esperar a melhor hora para salvá-lo”, “O Junior, por exemplo, não participou nenhuma vez do ataque”*.

Os alunos jogam pela terceira e última vez. O jogo leva aproximadamente o mesmo tempo.

Antes de passar para a próxima atividade, que será o coletivo, o professor reúne os alunos no centro e faz um breve comentário sobre o jogo. Diz-lhes:

- Eu gosto muito desse jogo porque é um jogo de atenção e desatenção. Todos podem participar. Todos são importantes dentro do plano coletivo do jogo. Vocês ficam frente a frente e isso exige que pensem rápido. Se “marcar” o colega passa e daí é muito tarde para pegá-lo.

Enquanto discursa, com todos os alunos em pé, recebe de quem está mais próximo de si a devida atenção. Dos outros, mais distantes, não há envolvimento. Assim que termina, libera os alunos para tomarem água.

Os alunos encontram os copos, cheios de água, sobre o banco e à mesa. O estagiário os enche.

As equipes para o coletivo estão divididas em quatro times. Segundo o que me foi relatado por um dos alunos, e depois ratificado pelo professor, essa divisão aconteceu na aula passada. Isso se deu porque, nesse mês de Dezembro, os jogos coletivos valeriam pontos. Trata-se, portanto, de um campeonato entre os alunos da turma.

Para que duas equipes joguem, os alunos de uma das três equipes esperam sentados no banco de reservas. O tempo dos jogos é previamente estabelecido pelo professor: seis minutos. Antes do início do primeiro jogo, o professor pergunta:

- Para vocês está tudo bem se nós jogarmos os quadrangulares sempre às quintas-feiras?

Os alunos consentem.

O professor acrescenta “*que nesse final de semana haverá um jogo amistoso*”.

Há um revezamento entre as equipes. Jogam, ao todo, quatro jogos. Cerca de vinte e quatro minutos. Durante os jogos o professor orienta os alunos, algumas vezes mais, outras vezes menos, quanto a dominar a bola, levantar a cabeça, voltar para marcar, cobrar o lateral sobre a linha, abrir para receber a bola, aparecer para receber a bola.

Como de costume, a aula encerra-se com uma série de exercícios de alongamento. O professor, agachado junto ao grupo de alunos, estes sentados e em círculo, conduz a série: pernas afastadas com flexão do tronco, deitados com uma das pernas flexionadas e a outra elevada e estendida, deitados com ambas as pernas elevadas e estendidas, deitados lateralmente com uma das pernas flexionada e puxada com uma das mãos ao encontro das nádegas.

## Aula 5

A aula se iniciou com o número de dez alunos. O estagiário (vestido com uma calça preta e camisa branca) posiciona-se em uma das áreas de meta. Os alunos aproximam-se do estagiário. A maior parte sem o uniforme da escola. Noto que alguns raios de sol adentram essa parte da quadra atrapalhando a visão de alguns alunos. Os primeiros exercícios são com os alunos em pé e dispostos em círculo: apoiados na ponta do pé estendem os braços acima da cabeça; com as pernas afastadas inclinam o tronco lateralmente; com as pernas afastadas flexionam o tronco tocando as mãos no chão; com pernas estendidas, mas uma à frente, as mãos tocando-as; e, por último, com as pernas estendidas, mas um pé cruzado sobre o outro e ambos os braços, num movimento pendular, tocando o chão. Os alunos sentam-se: com as pernas unidas e estendidas, o calcanhar de um dos pés apoiado na ponta do outro e a coluna reta – o professor corrige a postura dos alunos e orienta para que eles apontem o pé que está sobre o outro na direção do rosto; com uma das pernas estendidas e a outra cruzada sobre esta – os alunos são orientados a tocar, com as mãos, a perna que está estendida; com os solados dos pés unidos e a coluna reta – são orientados a empurrar, com as mãos, as pernas para baixo. Neste momento chegam dois alunos uniformizados. O grupo agora está com doze alunos. Os alunos atrasados posicionam-se em pé e ao lado do grupo. Iniciam, sem orientação, uma série de exercícios de alongamento. A série do grupo continua: os alunos deitados lateralmente, uma das pernas estendida e a outra flexionada, com uma das mãos puxando esta última contra as nádegas; deitados com uma das pernas flexionadas e a outra elevada e estendida. Agora os alunos atrasados sentam-se e, ainda afastados, acompanham o que se faz no grupo. A série tem oito minutos de duração.

O grupo se dirige ao centro da quadra, encontrando-se com o professor. Este está uniformizado: bermuda azul escuro e camisa azul claro. Esta última com a inscrição “comissão técnica” às costas. O professor agacha-se e pede para os alunos sentarem. Inicia com um discurso sobre um possível jogo que acontecerá no final de semana, caso não chova. Daí em diante, passa a refletir com o grupo sobre o jogo do final de semana passado. Diz:

- Alguém tem algo a falar do jogo passado?

Os alunos não se manifestam. O professor insiste:

- E daí, foi tudo bem? O que aconteceu?

Os alunos não participam.

Por conseguinte, o professor diz “*que irá falar algumas coisas sobre o jogo*”. Entre outras coisas, diz que “*alguns alunos não cobraram o lateral como se devia cobrar*”, “*que o drible é importante, mas não se deve abusar do drible*”, “*que se deve levantar a cabeça para olhar o companheiro*”, “*que é para utilizar o drible quando não se tiver a possibilidade do passe ou do chute*”, “*que todos têm que pensar antes de a bola chegar. Pensar no que irá fazer, para quem passar*”. Depois dessas pontuações técnicas, o professor passa a cobrar outras coisas. Diz “*que a equipe entrou para jogar com excesso de confiança*”, “*que desmereceu o adversário*” e também “*que achou a equipe arrogante*”. Para exemplificar esta última colocação, diz, num tom de deboche, como as crianças, em tese, se comportaram:

- Ah! Esse timinho é fácil mesmo.

Até o momento nenhum aluno interrompe o professor.

O professor continua:

- Outra coisa é sobre quem está no banco de reservas. O reserva não é a torcida. A torcida pode falar, mas quem está no banco não. Quem está no banco tem que respeitar o adversário. Não pode humilhar o adversário. Não pode ficar dando risada. Tem que esperar a sua vez de jogar. Eu não vou admitir isso. Se isso voltar a acontecer, eu vou mandar para fora do banco. Para a arquibancada.

O professor que até o momento estava agachado senta-se. Volta-se para um aluno:

- Eduardo, o que aconteceu com você? O que faltou?

- Eu perdi alguns gols.

- Você perdeu muitos gols! Você perde os gols porque não visualiza o goleiro. Não sabe onde ele está. Então você precisa melhorar isso.

Isso posto, diz que fará um jogo de “toque rápido”. Este jogo servirá para melhorar a velocidade da equipe. Diz que cada aluno poderá dar, no máximo, dois toques na bola por vez e que o objetivo é derrubar os cones colocados do lado do adversário. Escolhe alguns alunos, os maiores, e os conduz para uma meia-quadra. Essa parte da aula teve, aproximadamente, onze minutos.

Os grupos são divididos em dois grupos de seis alunos. Enquanto os alunos conversam qualquer coisa entre si, o professor posiciona os oito cones necessários para o jogo, pega alguns coletes alaranjados e outros amarelos e os entrega para dois dos quatro trios.

Para se ter uma idéia do desenho dos alunos na quadra: estão divididos em dois grupos de seis, com cada grupo numa meia-quadra. O grupo dividiu-se em trios. Cada trio tem dois cones sobre a linha lateral do seu campo defensivo, cujos devem defender; e outros dois cones sobre a linha lateral oposta, que devem derrubar. Ratificando: apenas dois toques por aluno de cada vez e o objetivo é derrubar ambos os cones. Cone derrubado é ponto. Depois de derrubado, deve-se levantá-lo e dar seqüência no jogo.

Passados alguns minutos, o professor se dirige a um dos grupos. Interrompe o jogo em um lateral defensivo e diz:

- Quem marca quem?

Os alunos apontam quem marcam. Entretanto, um dos alunos nada fez. Fala o professor:

- Você está marcando quem? Venha para cá. Marque esse. A marcação é individual.

O jogo prossegue.

Até o momento, duas coisas destacam-se: por um lado, o professor dá mais atenção ao grupo dos alunos maiores. Aquele que, na divisão para o jogo, primeiro foi escolhido. De outro lado, no outro grupo as crianças jogam com uma regra diferente: basta acertar o cone para pontuar. O cone derrubado não pode ser levantado. Isso porque se uma equipe derrubar os dois ganha a partida. O jogo reinicia após isso acontecer e, obviamente, com os cones reerguidos.

Quando o professor interage com o outro grupo, o faz com perguntas:

- Meninos, como é que vocês vão fazer para evitar o gol?
- Tirando a bola – disse um deles.
- Mas, só tirando a bola?
- Não. Marcando.
- Marcando quem? O cone? O jogador?
- Tudo.
- Em quantos vocês são?
- Três.
- Então, cada um marca um. São três para três. Isso que faltou no sábado.

Prossegue o jogo.

Depois de aproximadamente dezoito minutos, o professor reúne os alunos no centro da quadra. Estes se sentam e o primeiro agacha-se.

- Qual é a dificuldade de jogar em dois toques?
- É difícil.
- É difícil por que?
- Porque não pode driblar.
- Então tem que pensar antes de a bola chegar.
- Professor é difícil porque ninguém aparece – disse um outro aluno.
- Então tem que aparecer.
- E o time amarelo, não teve nenhuma dificuldade?

Ninguém do amarelo se posiciona.

O professor conclui dizendo que *“vocês mesmos têm as respostas para o que deve ser feito quando jogam com a marcação encostada”*. Esta reflexão durou cerca de seis minutos.

Na seqüência, o professor pede para que eles voltem a jogar, mas foi interpelado pelos alunos. Estes reivindicam que não havia muito tempo para jogar o coletivo e que ele prometera no início da aula que eles jogariam. O professor recua e permite que o jogo coletivo aconteça. Divide os alunos, trazendo um dos trios de alunos maiores para jogar com um dos trios da outra meia-quadra.

Enquanto os alunos decidem quem será o goleiro e quem iniciará com a bola, o professor recolhe os cones, pega os coletes e os entrega a alguns alunos.

O jogo coletivo se dá com seis alunos de cada lado: cinco destes na linha.

O professor, em oposição ao habitual, conduz o coletivo com um apito e o para por diversas vezes. Sempre que interrompe corrige o posicionamento dos alunos em quadra: quando a bola está de posse do

goleiro, em uma situação de 2x1, onde o aluno preferiu o drible ao passe e também nos escanteios, para orientar a defesa. O jogo durou oito minutos.

A última parte da aula destina-se a um recado da escola. Todos os alunos, sentados no centro da quadra, recebem um bilhete. Segundo o professor, que lê parte do bilhete, trata-se do pagamento das mensalidades e também sobre o jogo do final de semana.

## Aula 6

A aula se inicia com as crianças no centro da quadra em círculo, em pé, ao redor do professor. As primeiras trajam camisetas e calções de cor azul. O segundo bermuda azul e camiseta branca. Às costas deste, a inscrição comissão técnica. O professor explica que na aula de hoje farão um “trabalho” que todos conhecem. Explica que o farão porque já a algumas aulas não o fazem e, por isso, gostaria de ver “*como eles estão*”. Pede às crianças para que durante o “trabalho” “*não olhem para o chão e levantassem a cabeça*”.

Dito isso, pede para as crianças darem dois passos para trás e colocarem-se sobre a linha do círculo central, lado a lado. Disse-lhes que para obter um bom espaço “*bastaria que dessem a distância do braço*”. Inicia uma série de exercícios de alongamento. Coloca-se no centro do círculo e a cada exercício, primeiro demonstra e depois conta até dez em voz alta: 1,2,3... Durante um dos exercícios, aproxima-se de um dos alunos e pergunta: “*Por que você não está fazendo?*”. O aluno apenas olha-o. Diz-lhe o professor: “*É para fazer*”. Fazem oito exercícios, quatro para membros inferiores – estender uma das pernas à frente e segurar na ponta do pé; afastar ambas as pernas e flexionar o tronco à frente; estender uma das pernas para trás e flexionar a outra; afastar as pernas e flexionar uma delas –, e quatro para membros superiores – apoiar-se na ponta dos pés e elevar ambos os braços; pernas afastadas, entrelaçar os dedos atrás do tronco, flexionando-o à frente; com os dedos entrelaçados, estender ambos os braços à frente; pernas afastadas, dedos entrelaçados, estender o braço e flexionar o tronco lateralmente.

Em seguida, solicita às crianças que corram sobre a linha do círculo central: de frente, lateralmente, abrindo e fechando os braços, elevando as pernas alternadamente à frente, de costas, elevando os joelhos. Depois deste último, pede para que as crianças parem, se coloquem novamente em círculo e tomem “*a distância do braço*” umas das outras. Coloca-se novamente no centro do círculo e inicia outra série de exercícios: pernas afastadas, tocando com a mão direita o pé esquerdo e vice-versa – repete várias vezes “*velocidade, velocidade*” –; pernas afastadas, girando o tronco lateralmente para ambos os lados – fala para as crianças “*sem mexer os pés*”. Aproxima-se de uma delas e diz-lhe “*Gustavo, você está fazendo errado. Estica esse braço, Gustavo!*”. Ainda outros exercícios: pernas afastadas e as mãos unidas; devem tocá-las nos pés, alternadamente; girar os braços para frente e para trás; flexionar o joelho e tocar as mãos nos pés; elevar as coxas; parados com os dedos entrelaçados, estender os braços para cima – neste exercício, o professor pede para os alunos: “*Contem bem forte. E ajuda a contar: 1, 2, 3...*”; pernas e mãos unidas, flexionar o tronco e tocar as mãos nos pés; em duplas, apoiar-se com a mão no ombro do colega e com a outra segurar o pé, flexionando o joelho; pernas afastadas, apoiar as mãos no ombro do colega e flexionar o tronco à frente. Entre um e outro exercício, o professor afasta-se e posiciona em uma meia-quadra, aleatoriamente, vários cones. Até o momento a aula tem quinze minutos.

O professor, do centro do círculo, fala sobre o que farão. Andando lentamente de um lado para o outro, diz-lhes: “*Vocês farão na outra quadra um trabalho de drible nos cones. Esse trabalho é muito importante no jogo. O drible tem de ser feito com a parte interna e externa do pé. Não quero ver ninguém de cabeça baixa. Nem pisando na bola. Façam uma fila na lateral da quadra para que eu entregue uma bola para vocês*”.

As crianças posicionam-se em fila e o professor entrega aos primeiros as bolas. Diz-lhes: “*Vai pegando a bola e conduzindo*”. E assim o fazem. O professor interrompe: “*Parou. Vocês estão muito*

*amontoados. Levantem a cabeça e procurem um cone vazio*". As crianças param para ouvir e continuam. O professor interrompe: "*Hei! Parou. Tem gente que está fazendo tudo errado. Cabeça baixa. Tocando a bola de qualquer jeito. Vocês têm de fazer com a parte interna e externa*". Pega a bola e demonstra o que quer. As crianças param para ouvir e continuam. O professor anda lentamente entre os cones e fala: "*Levantem a cabeça*", "*Olhem para frente*", "*Kaká, presta atenção no que você está fazendo. Levanta a cabeça, Kaká. Toda hora isso acontece*". O professor faz a terceira interrupção. Desta vez utiliza um apito. Diz-lhes: "*Estou falando para levantar a cabeça, para não se amontoar, mas vocês não conseguem. Voltem a fazer e desta vez façam melhor*". As crianças param para ouvir e continuam. O professor anda lentamente entre os cones, mas desta vez aproxima-se destes e os empurra um pouco para frente, para trás ou para um dos lados. O professor apita. As crianças pegam a bola nas mãos e se aproximam. Explica-lhes que farão um "trabalho" de controle de bola: "*É para cada um segurar a bola na mão, soltar a bola, bater uma ou duas vezes na bola e a segurar de novo na mão*". As crianças iniciam o solicitado, mas logo o professor interrompe: "*Hei, hei, hei. Parou. Essa bola não pode passar da altura da cabeça*" – pega a bola de uma das crianças e demonstra o que não deve e o que deve ser feito. As crianças param para ouvir e continuam. O professor anda lentamente e fala: "*Vai. Vai. Ta muito junto um do outro*". O professor apita. As crianças seguram a bola na mão e se reúnem com este. Explica que farão novamente o trabalho com a parte interna e externa do pé, mas desta vez direito. Mal as crianças iniciam, o professor apita: "*Acabei de falar como é e tem gente que está fazendo errado*". Pega uma bola e demonstra o que quer. Fala: "*É assim, olha. Parte interna e parte externa*". As crianças observam e continuam. O professor anda e fala: "*Dentro da quadra. Dentro da quadra todo mundo*", "*Vamos Lucas, forte este trabalho, Lucas*". O professor apita. As crianças seguram a bola na mão e se aproximam. O professor as orienta para um novo exercício: deverão segurar a bola na mão, soltá-la, tocá-la com a coxa e pegar novamente. E assim o fazem. O professor anda entre as crianças, corrigindo-as: "*Vamos Kaká, amortece a bola na coxa*". Apita novamente. As crianças seguram a bola na mão e se aproximam. Pede para que elas se coloquem sobre a linha de fundo.

Com as crianças posicionadas sobre a linha, o professor explica que agora farão o mesmo "trabalho", mas agora em velocidade. Devem ir e voltar tocando a bola com a parte interna e externa. Apita e as crianças saem. No retorno, o professor explica que "*nesse trabalho, não é para chutar a bola e correr, mas para tocar com a parte interna e externa do pé*". Apita e as crianças saem. No retorno, o professor pergunta: "*Vocês são competentes?*". As crianças respondem: "*Sim*". E ele diz: "*Então, façam o trabalho direitinho. Tem gente que chuta a bola*". O professor apita e as crianças saem. No retorno, diz: "*Muito bem. Melhorou. Estou gostando*". As atividades de drible, controle e esta última, de condução, duraram o tempo de quinze minutos.

O professor pede para as crianças se colocarem sobre a linha da área de meta, tomarem distância uma das outras e orienta dois exercícios de alongamento: com a bola na mão, pernas afastadas, flexionar o tronco à frente, apoiando-se na bola; pernas afastadas, levar a bola em direção do pé esquerdo e depois do direito. Nestes, solicita que as crianças contem até dez "*bem forte*".

Com as crianças paradas, o professor explica que farão um "trabalho" de drible dentro do círculo central: cada um com a sua bola, não pode tocar um no outro, não pode sair do círculo. As crianças assim o fazem. Algumas vezes a bola sai do círculo. O professor permite que a criança volte. O professor apita. As crianças param. O primeiro fala: "*Quem quer tomar água levante a mão*". A maior parte levanta a mão.

Então o professor diz: *“Vou liberar vocês para tomar água, mas sem correria. É um minutinho. Coloquem a bola debaixo do banco e na volta sentem em cima da linha amarela”*. As crianças assim o fazem. Entre alongamento, explicação e atividade, transcorreram-se dez minutos.

Conforme chegam, as crianças colocam-se sentadas sobre a linha amarela (linha lateral). O professor espera que todos cheguem e, de posse de coletes de diferentes cores, escolhe quatro alunos. Para cada um destes, entrega um jogo de coletes. Estes alunos ficam em pé e o professor escolhe outras crianças, uma a uma, para entrar atrás destes. Diz o professor: *“Você, atrás do Vitor”, “João, atrás do André”* e assim sucessivamente até que componha as equipes. Isto feito, o professor escolhe duas equipes para iniciar o jogo e pede para os outros ficarem em pé, ao lado da quadra, aquecendo.

Reúne-se com os alunos que começam, primeiro com a equipe de colete amarelo e depois com a de vermelho. Orienta-os sobre como devem jogar: o que fazer quando do lateral, do arremesso de meta, da saída de bola.

O professor, a cada erro de passe, ou de posicionamento, apita e explica o que quer. Diz em um lateral ofensivo: *“O Kaká aparece para receber. O Paulinho fecha no 2º pau. Você tem a opção de bater para um dos dois. Não é para jogar a bola para trás”*. As crianças procuram atendê-lo. Em um dos lances, o goleiro, após uma defesa, repõe a bola para um companheiro. Entretanto este, de costas para o goleiro, não percebe. Então uma outra criança rouba a bola e faz o gol. O professor apita e entra na quadra: *“Parou. Lucas presta atenção! O Vitor soltou a bola para você e você entregou a bola”*. O Lucas falou para o professor: *“Professor, eu não vi a bola. Eu estava de costas”*. Disse-lhe o professor: *“De costas! Que de costas nada. Você está é dormindo mesmo”*. O primeiro grupo jogou cerca de oito minutos.

O outro grupo, que aquecia do lado de fora, entra para jogar. São garotos menores. O professor não orienta estas equipes antes de iniciar o jogo. Durante este, limita-se a orientar: *“Levanta a cabeça para tocar”, “Cada um marca o seu”, “Presta atenção no jogo”*. Este grupo jogou cerca de seis minutos.

Ao encerrar a aula, o professor reúne os alunos, pede para que eles coloquem as mãos umas sobre as outras e solicita que contem até três e gritem o nome do clube. Os alunos assim o fazem.

## Aula 7

A exemplo da aula anterior, esta se inicia com as crianças e o professor em círculo, em pé, no centro da quadra. Entretanto, ao contrário da última, o grupo não faz exercícios de alongamento. O professor fala da relevância da aula: *“Vocês irão fazer um trabalho forte de passe porque no jogo isso é importante. Quero que vocês caprichem”*. As crianças olham-no. Então o professor diz para que elas se organizem em duplas, de frente uma para outra, sobre as linhas laterais da quadra. Deixa-as e conduz-se para a sala de almoxarifado, que fica nas imediações da quadra e passa a lançar as bolas para as duplas. Observo que algumas crianças ainda não se organizaram. O professor passa a corrigir: *“Você, com quem está? Quem é o seu parceiro? Vá com o Paulo”*, *“Marquinho, vá com o Lucas”*. As crianças obedecem.

Uma vez que todas as crianças estão em duplas e com as respectivas bolas, o professor diz: *“Aí. Agora, vocês levam a bola até o meio, olham para o colega e fazem o passe. É para dominar essa bola com a sola do pé”*. As crianças repetem o exercício. É recorrente, ainda que no início não as interrompa, as correções do professor: *“Hei, hei, domina essa bola com a sola do pé. Vocês estão dominando com a sola do pé? Então, dominem com a sola do pé”*; *“Lucas, vem nessa bola com a sola de pé”*. *“Lucas, está muito devagar. Vamos garoto”*; *“Hei, hei, que moleza! Olha para onde o outro está. Passa com a parte interna do pé”*; *“Hei, hei, parou”* – neste momento o professor interrompe as crianças. Diz: *“Está errado. Tem gente que passa e volta de costas. Não pode ser de costas. Tem gente que não vai em linha reta. Tem de ser em linha reta”*. O professor anda lentamente entre as duplas, mas do lado de fora da quadra. As crianças repetem o combinado. Depois de um bom número de repetições, o professor interrompe: *“Hei, parou. Agora vocês vão fazer um trabalho de condução com a sola do pé. É para conduzir com a sola do pé”*. Nisto, conduz uma bola até o centro da quadra, ao mesmo tempo fala: *“Com a sola do pé, com a sola do pé. Quando chegar no meio, faz o passe e volta correndo lateralmente”*. As crianças, em silêncio, observam-no. No término da sua demonstração, diz: *“Beleza? Então, tá bom. Vambora”*. As crianças repetem o combinado. O professor repete uma estratégia semelhante à do exercício anterior: anda lentamente pela quadra, agora entre as crianças, observa-as e, em alguns casos, tece comentários: *“Levanta a cabeça”*, *“Conduz com a sola do pé”*, *“Isso, boa bola”*. Ao chegar em uma das duplas, diz: *“Para. Não dá para passar de qualquer jeito”*. Neste momento, pega uma bola e passa “de qualquer jeito”, ou seja, sem precisão. Pede uma outra bola, a conduz um pouco e demonstra: *“É assim, olha. Com a parte interna do pé. Olha aonde a bola vai. Vamos lá”*. As crianças param para ouvi-lo e depois continuam a passar e o professor a andar e falar *“Diego, você viu o jeito que você dominou essa bola, moleque? A bola está fugindo. Vamos Diego, mais rápido”*, *“Volta mais rápido André”*. Depois de um bom número de repetições o professor interrompe: *“Parou. Agora vocês vão fazer um trabalho com a sola do pé que vocês já conhecem...”*. É preciso abrir um parêntese: enquanto as crianças, em dupla, fazem exercícios, outra criança, supostamente o goleiro, recebe orientações do professor em separado. Os exercícios são individuais e são realizados com a criança andando em volta da quadra. São eles: lançar a bola para cima, saltar e pegar; lançar a bola de uma mão para outra; passar a bola entre as pernas. Depois, o professor a orienta para lançar a bola contra a parede e pegar. Diz o mesmo que o trabalho serve para ela *“fortalecer o braço”*. Fecha parêntese. De volta à fala do professor: *“Fiquem perto um do outro. Vocês irão levar a bola em cima do companheiro e esse vai se afastando até chegar lá na outra linha. Depois o outro afasta”*. Enquanto diz isto, demonstra e acrescenta: *“Prestem bem atenção como é para fazer”*. As crianças repetem o combinado. O professor comenta algumas coisas semelhantes às anteriores. De repente,

interrompe: *“Parou, parou. No futebol a gente deve fazer o que sabe. Não deve inventar nada. O Jean está inventado. Faz o que sabe”*. O professor se referia ao fato de o menino driblar diferentemente do jeito que ele demonstrara. O próximo exercício, que o professor também demonstra, se desenvolve com uma das crianças passando a bola e a outra, que se afasta de costas, a dominando. Isto é feito, repito, em movimento, de uma à outra linha lateral. O professor anda entre as duplas e comenta: *“Não façam coisas que vocês não sabem fazer”*, *“Passa a bola. Depois espera ele se afastar para você correr”*. *“Façam do jeito que eu falei”*. Depois de um bom número de repetições, o professor interrompe, pede para cada um da dupla se afastar e ficar sobre a linha do voleibol. Diz: *“Vocês agora vão fazer um trabalho de passe. É para fazer bem forte. Levantar a cabeça e passar. Dominar com a sola do pé”*. Dito isto, pega uma bola e passa-a para outra criança por duas vezes. Diz ainda: *“É para passar com a parte interna bem forte. Assim, olha”*. As crianças repetem. Pouco repetem e o professor interrompe: *“Acabei de falar para dominar com a sola do pé e tem gente fazendo errado. É para dominar com a sola do pé”*. O professor anda lentamente entre as crianças, corrigindo-as. Enquanto isto, outra criança, o goleiro, continua andando em volta da quadra, cumprindo os exercícios individuais.

O professor muda a disposição do grupo: pede as crianças para que façam uma coluna no fundo da quadra, na lateral esquerda, coloca outra criança junto a um cone na quadra de ataque e o goleiro, aquele que até o momento fez exercícios fora da quadra, no gol. Dirige-se ao fundo da quadra e explica *“que quem passa a bola para o pivô deve bater na bola bem forte, correr em velocidade e pedir para o pivô largar a bola dando um grito”*. Dito isto, posiciona-se ao lado do garoto na quadra de ataque e, na medida que as crianças executam o exercício, as corrige: *“Não, não é assim. Passa forte”*, *“Isso, boa bola”*, *“Não, volta lá e faz de novo”*, *“Tem gente que passa fraco a bola e sai correndo. Não pode ser assim. A bola deve chegar primeiro”*, *“Lucas, você não consegue fazer um passe certo. O que está acontecendo”*, *“Chuta forte moleque”*. Após um tempo, muda as crianças para a outra lateral e quem está na quadra de ataque paralelamente. Diz o professor que *“Agora ele quer ver quem consegue chutar a bola na lateral. Vocês vão fazer um trabalho de passar a bola no corredor e correr para chutar. O pivô vai fazer um trabalho de soltar a bola devagar de encontro à linha lateral”*. As crianças, em coluna, repetem o combinado. O professor se posiciona na meia-quadra de ataque, junto ao “pivô”. De lá, comenta em geral as mesmas coisas. Entretanto, em um certo momento, em que um garoto, aliás, a única criança sem o uniforme do clube, erra o passe. Diz o professor: *“Parou. Volta lá”* – e se aproxima do grupo em geral e do garoto em particular. Continua

- Como é o seu nome?
- Jean.
- O seu passe está péssimo. Você não consegue fazer.

Silêncio.

O garoto repete o passe e os outros sucessivamente. O professor fica ao lado da coluna por um tempo. O próximo exercício é com as crianças posicionadas no fundo de quadra, mas no centro, na área de meta. Consiste em conduzir a bola até o onde o professor se posiciona, isto é, na meia-quadra de ataque, e chutar a gol. O professor comenta: *“Isso, boa bola”*, *“Levanta a cabeça para chutar”*, *“Vai, chuta forte”*, *“Ai, ai, ai”*, *“Vamos Diego”*, *“Leva em velocidade, vai”*, *“Estou gostando”*, *“Valeu Jean”*, *“Você vai demorar, mas*

vamos lá”. Após algumas repetições, o professor interrompe, chama as crianças e diz: *“Eu vou liberar vocês para tomar água, mas apenas um minutinho. Não fiquem enrolando para tomar água. Quem não quiser tomar água, pode sentar no meio da quadra”*. A maior parte sai para beber água. Alguns se sentaram no centro. O professor esperou todos chegarem e disse: *“Você, você, você e você estão demorando muito para beber água”*.

A aula reinicia com o professor explicando que eles *“driblariam a partir de agora. Se quem está com a bola driblar ganha um ponto. Se quem está sem a bola tirar a bola, ganha um ponto. Só vale dentro da quadra”*. Dito isto, o professor escolheu as duplas. Os primeiros escolhidos começam a jogar. Durante a atividade, o professor faz correções: *“É dentro da quadra”, “Pode driblar, mas com a bola no chão”, “Hei, hei, a bola dentro da quadra”*.

A aula termina com o professor reunindo as crianças, em pé e em círculo, numa meia-quadra. Para fazer o círculo solicita que as mesmas dêem as mãos e tomem a distância do braço. Então faz uma revisão da aula: *“Hoje vocês fizeram um trabalho de passe e de condução, que é muito importante no jogo. Depois fizeram um trabalho de chute forte. Há ainda muito para melhorar”*.

Isso posto, coloca-se no centro do círculo e passa a orientar uma série de exercícios de alongamento: em pé, pernas afastadas, flexionar o tronco à frente; pernas unidas, estender uma destas e segurar na ponta do pé; estender ambos os braços acima da cabeça... Pede para as crianças contarem até dez em cada exercício. No final desta série, o professor reúne as crianças, pede para que eles coloquem as mãos umas sobre as outras e solicita que contem até três e gritem o nome do clube.

## Aula 8

Alunos e professor no centro da quadra, em pé, em círculo. O segundo, de posse de um caderno, faz a chamada dos alunos. Terminada a chamada, inicia um discurso. O conteúdo deste é relacionado ao “*jogo passado*”. O professor diz que “*não está contente com o que o time jogou*” e também outras coisas: “*Vocês não estão atenciosos no jogo*”; “*O resultado acontece diante daquilo que a gente produz*”; “*A tendência é o resultado ser relativo*”; “*No jogo vocês não passam bem a bola. Não aparecem para jogar*”; “*O Thiago, o Lucas, o Diogo não têm determinação para jogar porque são desatentos no treino*”; “*A nossa defesa nunca vai ganhar um jogo se se comportar como se comportou, se o trabalho de passe não for bom, se o ataque não fizer os gols que cria. Por exemplo, o Diogo chuta muita bola na trave*”; “*Se os fundamentos não forem cumpridos como têm que ser a tendência é o resultado ser negativo*”; “*A equipe está devendo na marcação. Tem gente que ainda não aprendeu a marcar. Todos os fundamentos são importantes no jogo. Se vocês não fizerem os fundamentos, a tendência é o resultado ser negativo, não é César?*”; “*Às vezes o treino é bom, mas no jogo não acontece o que vocês treinam. Vocês não precisam ficar desesperados. Tem que ser feito no jogo o que se faz no treino*”. Durante a fala do professor, alguns alunos, atrasados, somam-se aos demais. O discurso se estende por dez minutos.

Dito isso, o professor diz para as crianças que farão um “pega americano” em meia-quadra. As crianças jogam por cerca de três minutos. Durante este tempo, o professor troca o pegador algumas vezes. Enquanto as crianças jogam, o professor posiciona cones por toda a extensão da quadra. Agora o professor caminha lentamente entre as crianças, pede para que parem o jogo e se posicionem, um ao lado do outro, sobre a linha da área de meta.

O professor desenvolve, na ordem que se segue, alguns exercícios e faz alguns comentários: estender ambos os braços acima da cabeça; flexionar o tronco e tocar, com as mãos, os pés; estender uma perna à frente e puxar com uma das mãos a ponta dos pés; estender uma das pernas para trás e se apoiar no joelho com as mãos elevando o tronco; afastar as pernas e tocar, com as mãos, os pés – comenta “*Vamos Diogo, vamos Diogo, você não está fazendo certo*” –; flexionar o joelho e segurar, com uma das mãos, um dos pés; afastar as pernas e flexionar o tronco lateralmente; unir as mãos atrás do tronco e flexioná-lo à frente; afastar as pernas e flexionar o joelho lateralmente caindo sobre um dos pés – antes do próximo exercício, o professor pede a atenção dos alunos: “*Olha Diogo, o alongamento você não fez certo, os exercícios você não faz certo. Se você continuar a fazer isso eu vou chamar o seu pai e vou mandar você embora. E eu estou falando sério*” –; afastar as pernas e tocar, com as mãos, alternadamente, os pés; afastar as pernas e girar o tronco lateralmente; afastar as pernas, unir as mãos e tocar alternadamente nos pés; afastar as pernas e girar os braços para frente e, depois, para trás; flexionar os joelhos tocando, com as mãos, os pés atrás de si – fez o seguinte comentário: “*Não é para fazer sapateado*” –; elevar os joelhos e, com as mãos, tocar as coxas – neste exercício, o professor, ao mesmo tempo que bate palmas, diz “*Vai, vai, forte, forte*”. A série de exercícios dura seis minutos.

Isso feito reúne as crianças e pede para que elas façam uma coluna no fundo da quadra. Dirige-se à lateral da quadra e joga algumas bolas para as crianças. A tarefa consiste em ziguezaguear os cones enfileirados. Na medida que as crianças conduzem a bola, o professor faz alguns comentários: “*Ergue a cabeça para fazer o trabalho*”, “*Está com a cabeça baixa*”, “*Olha para frente*”, “*Sem chutar essa bola*”,

*“Entrega a bola na mão do companheiro”, “Hei, conduz por fora da quadra”, “Trabalha com a sua perna boa”, “Presta mais atenção”.* O professor interrompe e altera a disposição dos cones: tira quatro do centro e os posiciona lateralmente. Portanto, a criança agora conduz a bola, entre cones, no centro, na lateral, novamente no centro e na outra lateral. Entretanto, antes de iniciar, o professor acrescenta: *“Agora vocês vão trabalhar as duas pernas”.* No transcorrer da tarefa, faz outros comentários: *“Kaká, está errado Kaká. Presta atenção no treinamento”* – no retorno do Kaká à coluna insiste: *“E daí Kaká, está dormindo? Não presta atenção”* – *“Giovani, você não está driblando os cones Giovani”, “Diogo, controla mais essa bola Diogo”, “Você está trabalhando errado Marquinho”.* O professor interrompe, pede para duas crianças recolherem os cones. As tarefas duraram cerca de dez minutos.

Os alunos estão dentro da área de meta. O professor diz que mudará a atividade: *“Vocês agora vão fazer um trabalho de ala para ala. Prestem atenção para não fazer o que o Kaká fez no treino agora a pouco. Esse trabalho serve para vocês aprenderem a virar o jogo, a não ficar desesperado no jogo”.* O professor divide o grupo em dois e posiciona os alunos nas laterais da quadra e no fundo. A tarefa exige que o aluno passe a bola horizontalmente de uma lateral à outra. Antes de iniciar, o professor demonstra. Diz *“que não é para correr para o ataque de frente, mas de costas”.*

Isso posto, os alunos começam. Logo na segunda dupla, o professor interrompe: *“Hei, hei, pára. Está errado. O que que eu falei? Faz de novo. O passe é forte”.* O aluno passa novamente. O professor interrompe: *“Pára. Faz de novo. Está tudo errado”.* O aluno passa pela terceira vez e o professor deixa prosseguir. A tarefa transcorre com alguns comentários do professor: *“Faz o passe forte”, “Trabalha de cabeça erguida”, “Que chute, hein?”, “Boa bola”.* O professor interrompe. Explica que agora quem passa correrá para o ataque, mas deverá posicionar-se na lateral, do mesmo lado de quem recebeu o passe. Este deverá passar na paralela e correr para chutar. Quem recebeu no ataque, arruma a bola para o outro chutar rolando a bola para o meio. O professor faz alguns comentários: *“Hei Giovani, ainda não melhorou este chute? Nossa Senhora!”*, *“Passa forte”, “Aumenta a velocidade para chutar”* e outros semelhantes. Num determinado lance, um garoto arruma a bola para o outro “pisando” de costas, isto é, ele recebe a bola, a conduz para um lado e pisa para o outro. O professor interrompe: *“Pára, pára, pára. Já inventou! Pára de inventar e faz o que eu estou pedindo para você”.* Passado algum tempo, o professor interrompe e muda a tarefa: posiciona as crianças, em coluna, no centro da quadra. Diz que agora *“vão fazer um trabalho de velocidade”.* Posiciona dois cones no centro da quadra. Pede atenção. Demonstra como faz. Para fazê-lo, dá às costas para o grupo. Quando se vira, um aluno lança uma bola para o alto e a segura novamente. O professor pára. Fica em silêncio por um momento enquanto olha para o aluno. Ameaça o aluno: *“Você vai fazer primeiro e se não fizer certo vai sair da aula”.* O aluno dirige-se para frente da coluna e inicia a tarefa. Conduz a bola poucos metros. O professor interrompe: *“Parou. Sai. Pode sentar lá no banco”.* O aluno deixa a bola e sai da quadra, sentado-se no banco de reservas.

A tarefa consiste em conduzir a bola em velocidade, driblar o cone ora para o lado direito, ora para o esquerdo e chutar a gol. Durante a execução, o professor verbaliza: *“Isso!”*, *“Vai, velocidade”*, *“Boa bola”*, *“Chuta forte”*, *“Entra batendo”*, *“Mais velocidade”.* O professor interrompe. Dirige-se até o grupo e faz algumas correções. De repente, pára de falar. Olha para dois alunos em especial e diz: *“Lucas, já tem um lá, olha. Você quer fazer companhia para ele? E você Diogo, quer fazer companhia para ele? Eu estou tentando*

*falar e vocês não me deixam falar. Segura essa bola debaixo do braço*". Após, posiciona-se ao lado do grupo. A tarefa prossegue por pouco tempo. O professor interrompe: *"Fiquem em cima da linha amarela. Coloquem as bolas debaixo do banco"*. Dirige-se até a sala de materiais e as crianças sentam sobre a linha lateral.

Nesta parte da aula o professor entrega coletes para um grupo de crianças. Estas se levantam. As outras ficam sentadas. O professor explica que farão um jogo de colete contra sem colete, e faz as regras: a bola deve ser jogada com as mãos, não vale correr com a bola e o gol vale apenas na área e de cabeça. Neste momento chama a criança que ele excluía da aula, olha para o relógio e diz: *"Você vai fazer apenas esse restinho de aula"*.

O jogo inicia e o professor interrompe: *"Vocês estão todos em cima da bola. Não pode correr com a bola"*. O jogo reinicia e, pouco tempo depois, o professor interrompe: *"Para receber vocês devem se espalhar. Vocês ainda não cumprem a regra de não correr com a bola"*. Para interromper o jogo o professor utiliza um apito. Quando do jogo, vez ou outra, as crianças conseguem trocar passes e fazer, inclusive, dois gols.

A aula termina com as crianças sentadas sobre a linha do círculo central. O professor pede para que elas elevem uma das pernas e contem até dez, segurem na ponta do pé, que deitem, fechem os olhos. Depois, pede para que elas se levantem, coloquem as mãos sobre a sua, contem até três e gritem o nome do clube.

## Aula 9

A aula inicia com as crianças e o professor em pé, sobre a linha do círculo central da quadra. São quinze crianças. Algumas uniformizadas, com calção azul e camisa branca e outras sem uniforme. O professor veste uma bermuda azul e uma camisa de cor laranja. Dali, o professor orienta uma série de exercícios de alongamento: pernas afastadas o tronco flexionado à frente; idem, mas com as mãos tocando apenas o pé direito, depois o esquerdo; pernas unidas, tronco flexionado à frente, mãos tocando os pés; sentados, o calcanhar de um pé apoiado sobre a ponta do outro, mão contrária tocando o pé apoiado; deitados lateralmente, flexionar o joelho e puxar o pé ao encontro das nádegas. Durante a série o professor não conta até dez, tampouco as crianças. Entretanto, o primeiro faz, pelo menos, dois comentários: *“As pernas não podem ficar flexionadas. Devem ficar estendidas”*, *“Isso. Agora segura do lado esquerdo”*.

Isso feito reúne as crianças próximas de si, pede que elas sentem – e elas o fazem umas atrás das outras –, aleatoriamente, agacha e pergunta: *“O que nós fizemos na aula passada que a gente tem que repetir hoje?”*. Uma das crianças explica que na aula passada eles tinham que passar a bola para tentar fazer o gol. À resposta, o professor explica que eles farão um jogo de 2x2, outro de 3x3 e, depois, um coletivo. Faz uma introdução e outra pergunta: *“Tem uma coisa que aconteceu no final do treino passado que não foi boa. O que é?”*. Uma das crianças responde que *“a marcação não foi boa”*. E o professor acrescenta: *“Isso. Então nós temos que coordenar a marcação. Primeiro vocês vão se posicionar”*. Passa a dividir os grupos, indicando, pelo nome, quem irá para um lado da quadra e quem irá para o outro lado.

Uma vez os grupos posicionados na lateral e no fundo da quadra, o professor explica que *“hoje vocês jogarão com uma nova regra: não tem goleiro. O que acontece? Só vale o gol dentro da área. Nós jogamos até a bola sair pela lateral ou pela linha de fundo”*. O jogo consiste no seguinte: uma dupla sai com bola do fundo de uma meia-quadra e outra dupla sai sem bola do fundo da outra meia-quadra. As duplas jogam para tentar fazer o gol dentro da área. As duplas não trocam de lado. O que troca é a bola.

Dito isso, se aproxima de um dos grupos e entrega coletes amarelos. Depois, caminha até o centro e joga algumas bolas para as crianças deste mesmo grupo. Durante o jogo o professor comenta: *“Sai. Vamos Matheus!”*, *“Pode sair. Vai junto Anderson”*, *“Vai”*, *“Pega a bola”*, *“Foi”*. Depois de um certo número de repetições o professor interrompe e diz: *“Meninos, agora vocês vão sair de três em três”*. O jogo recomeça. Passadas algumas repetições o professor interrompe: *“Hei, hei, pára”*. Aproxima-se de um dos grupos e diz em voz alta: *“O que é que falei para fazer”*. Uma das crianças esboça uma resposta, mas o professor acrescenta: *“Está difícil de entender?”*. Outra criança esboça uma resposta, mas o professor continua: *“Está difícil de entender ou não? Eu falei para sair em três depois que o jogo dos outros acabar”*. Todos ficam em silêncio. O professor pede para o jogo continuar. Logo depois, interrompe novamente e ratifica o que ele disse a pouco, isto é, quem sai jogando deve esperar terminar o jogo dos outros e, acrescenta que quem sai da quadra, a fim de não atrapalhar quem entra, deve fazê-lo por fora.

Na próxima interrupção do professor, ele diz: *“Parou. Todo mundo pode tomar água. Traz a bola e põe dentro da caixa. Volta e senta dentro do círculo amarelo”*. Algumas crianças saem da quadra e outras sentam no círculo amarelo.

Em chegando todo o grupo, o professor pergunta: *“Quem quer ir no gol”*. Quatro ou cinco crianças levantam a mão e dizem: *“Eu, eu, eu...”*. O professor responde para duas ou três delas: *“Você não. Você não”*. E para outras duas: *“Você naquele gol e você naquele”*. Dito isto passa a indicar pelo nome quem jogará de fixo, ala e pivô numa e noutra equipe: *“Você de fixo, você na ala direita, você no pivô, você na ala esquerda”*. As crianças escolhidas pelo professor dirigem-se às posições predeterminadas. Para quem iniciará fora, acrescenta: *“Essa equipe começa no banco de reservas. Pode ir para lá, mas sem correr”*.

O jogo “coletivo” inicia. Na primeira bola que sai da quadra, o professor pede para parar, orienta um posicionamento de ataque, outro de defesa e assim faz outras seis vezes. Interrompe para realizar trocas entre quem joga e quem está do lado de fora. O jogo recomeça e o procedimento é o mesmo: quando a bola sai, o professor posiciona os meninos. Faz isso por mais sete vezes. Um dos goleiros chama o professor: *“Professor, põe outro no gol”*. O Este responde: *“Não. Espera um pouquinho”*. Faz uma nova interrupção e promove outras trocas entre os meninos. Orienta o posicionamento por mais seis vezes. Realiza novas trocas. Orienta o posicionamento até o final do jogo por mais três vezes. Em geral, o professor verbaliza: *“Boa bola”, “Pode cobrar”, “Solta a bola rápido”, “Posiciona”, “Parou. Repete”*. Em particular, num dos lances neste último tempo de jogo o goleiro de uma das equipes pegou a bola fora da área. Alguns alunos gritaram: *“Falta, falta! Ele pegou fora da área”*. O professor disse para o jogo seguir, aproximou-se do goleiro e disse: *“Nesta eu vou deixar o jogo continuar, mas se você fizer mais uma vez isso eu vou tirar você do treino”*. Outra ameaça acontece logo depois, desta vez para uma das crianças que, em saindo da quadra, deitou-se no banco de reservas: *“Se você continuar a fazer isso eu vou te mandar embora. Estou falando sério. Senta senão eu vou te mandar lá para a arquibancada”*. Quando finda o jogo, o professor diz para que os alunos que estão em quadra tomarem água e para os que estão no banco de reservas sentarem no centro.

O professor encerra a aula reunindo-se com todas as crianças no centro da quadra. Discursa que é importante jogar bem e levar para o jogo o que se aprende no treino. Diz o professor que *“só vai jogar quem conseguir passar bem, chutar bem e se posicionar bem. Se não souber não vai jogar”*. E acrescenta: *“Posso confiar em vocês? Vocês vão fazer tudo direitinho?”*. As crianças respondem em coro: *“Pode”*. E o professor diz: *“Então está bem”*. O professor pede para que os alunos formem uma coluna para sair da quadra.

## Aula 10

A aula se inicia com os alunos sentados no banco de reservas. O professor aproxima-se, faz a chamada visual e chama a atenção de três alunos em particular no que se refere ao comportamento destes antes de a aula iniciar. Diz o professor que eles não podem ficar correndo na arquibancada e que se isso se repetir ele chamará os pais destes para uma conversa.

Dito isso, todos se dirigem para o centro da quadra, onde, em pé, sobre a linha do círculo central, orientados pelo professor, fazem exercícios de alongamento: com as pernas um pouco afastadas, estendem os braços acima da cabeça, depois lateralmente; pernas bem afastadas flexionam o tronco à frente, tocam, com cada mão, um dos pés; ainda com as pernas afastadas tocam com as mãos, um pé de cada vez; sentados, apóiam o calcanhar de um dos pés sobre a ponta do outro e, com a mão contrária, tocam o pé apoiado; deitados lateralmente flexionam o joelho e puxam o pé ao encontro das nádegas; ainda deitados elevam uma das pernas e a mantém estendida. Em cada exercício as crianças permanecem cerca de vinte segundos. O tempo é controlado pelo professor.

Agora o professor diz para que as crianças se aproximem umas das outras e fala que a aula de hoje será destinada a treinar o passe. Pede para que eles *“caprichem na execução do passe porque ele é muito importante no jogo”*. Solicita às crianças que se dividam em duplas, peguem as bolas e sentem novamente. As crianças assim o fazem. O professor explica que as duplas deverão se posicionar, umas de frente para as outras, sobre a linha lateral da quadra de voleibol. As crianças assim o fazem.

Antes de iniciar a tarefa, o professor diz que *“nessa primeira parte vocês podem passar com a parte do pé que quiserem”*. As crianças começam a passar a bola. Poucas repetições depois, o professor interrompe: *“Não se esqueça de que é uma vez com a direita e outra vez com a esquerda. Cada um experimenta a sua forma, com o pé esquerdo, com o direito, mas sem brincadeiras. Prestem atenção: o que faz quem está do outro lado? Domina a bola. Com qual parte? Com a que considera mais fácil”*.

Isso posto, o professor pega uma bola que está fora da quadra, chama um aluno e dirige-se com ele para uma das metas. Trata-se do goleiro. O primeiro exercício exige que o aluno desloque-se lateralmente a fim de pegar, no alto, a bola lançada pelo professor e devolver-lhe. Este está de costas para os alunos que trocam passe. Pouco tempo depois, o professor observa os alunos que passam a bola entre si, interrompe-os, caminha lentamente até a dupla que se encontra no centro da quadra e diz: *“Prestem atenção: agora nós vamos fazer o passe de uma maneira um pouco mais específica, com a parte interna do pé. Alguém não sabe onde fica a parte interna do pé?”* – neste momento demonstra onde fica.

O professor se afasta novamente e passa a treinar novamente o goleiro. O segundo exercício exige que o aluno fique sentado e pegue as bolas rasteiras lançadas pelo professor e lhe devolva. O professor fica lateralmente às duplas que trocam passes. Pouco tempo depois, interrompe, caminha lentamente até a dupla que está no centro da quadra e diz: *“Agora nós vamos fazer o passe com a parte externa do pé. Todos sabem onde fica a parte externa do pé? Fica aqui, olha* – neste momento o professor mostra qual é a parte externa do pé. *Prestem atenção: tem gente brincando na aula e eu só estou de olho. No final da aula eu vou pôr para pensar. Vocês estão brincando e eu só estou olhando”*.

Afastou-se e foi até o goleiro. O terceiro exercício exige que o aluno fique sentado, deite, pegue a bola lançada pelo professor e a devolva. Trata-se de uma série de exercícios abdominais. Um dos alunos vai ao encontro do professor e diz que o seu companheiro *“está batendo a bola direto”*. O professor interrompe o exercício de goleiro, volta-se para trás e chama a atenção do aluno: *“Fábio, é para bater a bola direto?”*. O Fábio esboça uma resposta e é interrompido: *“É para bater a bola direto ou não? Se não é então faz certo”*. Volta-se novamente para treinar o goleiro. Neste momento, outro aluno vai ao encontro do professor e se queixa que o companheiro não passa certo. Este veio junto. O professor interrompe o exercício do goleiro e diz: *“Vocês estão com muita brincadeira. Podem sair e sentar no banco de reservas”*. As crianças saem da aula.

O professor interrompe a tarefa de passe, caminha entre as duplas e diz: *“Vocês estão fazendo uma atividade fácil, mas tem gente que não consegue fazer. Por que é que não conseguem fazer certo? Porque estão de muita brincadeira. Vamos organizar a aula, fazer o passe com mais calma”*. Os alunos voltam a passar a bola entre si. O professor passa em frente aos alunos que estão no banco de reservas e diz: *“Vão ficar aí até o final da aula”*.

Volta a treinar o goleiro, com o mesmo exercício. Volta-se para um outro aluno e o coloca, também, de castigo. O motivo é o mesmo: queixa do colega de que o passe não tem direção. Interrompe o treino do goleiro, vira-se de frente para os alunos e diz: *“Vocês estão alternando pé que fazem o passe, não? Eu estou de olho, hein!”*. Pouco tempo depois um dos alunos de castigo se levanta e pega uma bola que passou próxima do banco de reservas. O professor pergunta: *“O que você está fazendo? Eu não disse que era para você ficar sentado?”*. O aluno responde: *“Eu fui pegar a bola”*. Ratifica o professor: *“Não, não. É para você ficar sentado sem se mexer”*.

Terminado o treino do goleiro, o professor interrompe novamente a aula, pede para os alunos colocarem a bola na cesta de material e os libera para tomar água. Entretanto, não libera os que estão de castigo. Aproxima-se destes e diz que ele não aturará esse tipo de coisa na aula e sempre que eles repetirem ficarão sentados onde estão. Acrescenta: *“Eu não estou brincando. Essas coisas que vocês fazem faz com que os outros alunos não gostem de vocês”*. Em seguida, libera-os para tomar água.

Os alunos retornam e sentam, todos, no banco de reservas. O professor, de posse de coletes amarelos e vermelhos, aproxima-se e passa a dividir os grupos para um jogo. Jogará a equipe de colete com a equipe sem colete. O professor explica o jogo, dizendo que terá apenas uma bola, os jogadores de uma mesma equipe tentarão passar entre si e se conseguirem dez passes consecutivos marcam um ponto. A outra equipe tentará evitar os passes e tomar a posse da bola para fazer o mesmo. Cada equipe tem oito alunos.

O professor diz que *“a bola começa com o time sem colete”*. Pouco tempo depois, o professor, por conta de os alunos não conseguirem trocar passes, interrompe o jogo e divide novamente as equipes. Agora, no lugar de duas, quatro. Duas destas ocuparão uma meia-quadra e as outras a outra meia-quadra. Cada equipe tem quatro alunos. O professor pede a atenção dos alunos e fala: *“Cada um jogo em meia-quadra. A bola aqui vai começar com o time de colete e a bola aqui vai com o time sem colete”*. Os jogos começam. O professor acompanha-os, caminhando na lateral da quadra.

Três minutos depois o professor interrompe o jogo e pede para que os alunos sentem no círculo central e acrescenta: *“Quem está jogando aqui, senta deste lado. Quem está jogando aqui senta do seu lado”*. Aponta para os alunos que estão de coletes amarelos e pergunta: *“Quantos passes, no máximo, vocês conseguiram?”* Os garotos respondem: *“Quatro”*. Faz a mesma pergunta para todas as outras. Depois das respostas, libere o grupo para tomar água.

Os alunos, pouco a pouco, retornam da água e reúnem-se, sentados, com o professor no centro da quadra. Este passa a dividir os alunos. Inicia com uma pergunta: *“Tiago, você vai no gol?”*. O Tiago diz que *“sim”*. Simultaneamente, outras três crianças manifestam o desejo de ser o goleiro. Dizem: *“Eu, eu, eu”*. O professor pergunta: *“Para quem eu perguntei se queria ir no gol?”*. As crianças ficam quietas. O mesmo acrescenta: *“Tiago, você vai jogar direitinho?”*. O Tiago diz que *“sim”*. Neste momento, chega um aluno, um daqueles que esteve de castigo. O professor pergunta: *“Por que você demorou tanto na água?”*. O aluno esboçou uma resposta, mas outro aluno interrompeu: *“Professor, ele fica zoando e atrapalhando a gente, por isso ele demora”*. O aluno disse que *“era mentira, que...”*. O professor não permitiu que ele terminasse: *“Não, não quero saber. É para chegar mais rápido”*.

O professor escolhe as equipes chamando os alunos pelo nome. Diz, também, em quais posições jogarão: *“Lucas, na ala direita; Bruno, na esquerda; Sérgio, de pivô; Alemão, atrás”*. Encaminha os que não foram chamados para o banco de reservas.

As equipes se posicionam e, antes de uma delas dar a bola de saída, o professor acrescenta que *“esse jogo será em três toques, no máximo, por jogador e a equipe que der quatro toques será punida com um tiro livre direto da marca dos dez metros”*. O jogo começa. A aula tem até o presente momento quarenta e cinco minutos.

O jogo transcorre-se com o professor, a exemplo da aula passada, quando de bolas paradas de arremesso lateral, de meta e de canto, orientando o posicionamento dos alunos. Após posicionar o ataque e a defesa, permite que o lateral seja cobrado. Em particular, num destes laterais uma das crianças fez um passe de “letra” para o colega. O passe sai com direção. Neste momento, o professor interrompe a aula: *“Parou, parou, parou”*. Todos olham para o professor. Este diz para o aluno que fez o passe: *“Igor, senta”*. O aluno responde: *“Por que professor?”*. Este responde: *“Senta. O que eu já te falei sobre esses passes que você faz de brincadeira”*. O aluno tentou dizer algo, mas o professor insistiu: *“Senta. Não tem conversa”*. O aluno sai da quadra e o professor chama outro para o seu lugar. O jogo se estende por mais cinco minutos.

Antes do alongamento final, o professor reúne os alunos, sentados, no centro da quadra. Diz da importância de se passar bem a bola, pois a equipe poderá, nos jogos, fazer mais gols; fala que nesta aula o coletivo foi curto, mas que na próxima será “normal”; elogia o comportamento de um aluno que *“se dedicou na aula”* e compara este com outro aluno que *“fez apenas brincadeiras”*. Dito isto, solicita que os alunos abram um círculo, afastem as pernas e toquem com as mãos as pontas dos pés, unam as pernas e segurem na ponta dos pés, deem lateralmente, flexionem o joelho e puxem o pé ao encontro das nádegas; ainda deitados, elevem uma das pernas e a mantenham estendida. O professor interrompe. Pede para que formem uma coluna para sair da quadra.

## Aula 11

Alunos sentados em círculo no centro da quadra, professor, entre eles, mas em pé. Este se afasta, caminha até a linha lateral e pega, sobre a mesa, uma pauta. Retorna ao centro e, visualmente, confere a presença dos alunos. São dezesseis crianças. Enquanto faz a chamada, ouve-se, entre os alunos, apenas um cochicho. O professor se afasta novamente. Põe a pauta sobre a mesa e retorna.

O grupo de alunos levanta-se e o professor diz: “*Primeiro vamos olhar quem está com o tênis desamarrado. Quem está, pode amarrar*”. Inicia a orientação de uma série de exercícios de alongamento: pernas afastadas, mãos tocando o solo; pernas afastadas, mãos tocando o pé direito, depois o outro; pernas unidas, mãos tocando os pés; sentados, apóiam o calcanhar de um dos pés sobre a ponta do outro e, com a mão contrária, tocam o pé apoiado; deitados lateralmente flexionam o joelho e puxam o pé ao encontro das nádegas. No decorrer da série, o professor fala algumas coisas, tais como “*não flexionar o joelho*”, “*manter as pernas afastadas*”, “*segurar por mais tempo*”. A maior parte do tempo os alunos ficam em silêncio. Uma única vez, quando de um dos exercícios, um aluno reclamou: “*Professor, dói a perna*”. O professor respondeu: “*Não, não. Pode agüentar. Isso é frescura sua*”. O professor controla o tempo de cada exercício. Termina a série. Alongaram quatro minutos.

O professor pede para que os alunos se levantem e fiquem dentro do círculo central. Explica que farão, em meia-quadra, um “pega-pega americano”. Pergunta: quem será o primeiro pegador? Um aluno se apresenta. Explica aos alunos que quem for pego deve permanecer imóvel até que outro jogador o salve. Este deverá fazê-lo passando entre as pernas daquele. Começa o jogo. Os alunos correm para fugir do pegador. Quem é pego fica imóvel. Quem salva, obedecendo à regra do jogo, passa entre as pernas do primeiro. O professor troca de pegador algumas vezes até que interrompe e explica que jogarão por toda a dimensão da quadra, mas com dois alunos como pegadores. E assim o fazem. Observo que as crianças se divertem: correm, sorriem, gritam, se tocam. O jogo durou aproximadamente seis minutos.

Todos, novamente, estão sentados dentro do círculo central. O professor, em pé, explica que continuarão fazendo um “*trabalho de passe*”, mas que hoje jogarão em grupos. Exemplifica a atividade com um quadro magnético: divide a quadra em três setores e explica que os grupos jogarão nos espaços previamente delimitados. O jogo consiste em tentar manter a posse da bola. Para tanto, quem está com ela procurará trocar dez passes consecutivos. Se assim o fizer, ganhará um ponto. O professor explica ainda que “*o objetivo é o mesmo da aula passada: trocar o maior número de passes*”. Dito isso, passa a dividir os alunos em três grupos. Chama-os pelo nome e faz os alunos do mesmo grupo sentarem próximos. Forma três grupos: dois com seis alunos e outro com quatro alunos.

Antes de o jogo iniciar, subdivide os grupos. O jogo tem início: no setor 1, próximo à meta, jogam 4x2; no centro, 3x1 e próximo à outra meta 3x3. Quem marca nos setores 1 e 2 está inferiorizado numericamente. Entretanto, quando recuperam a bola, invertem-se os papéis: no setor 1, escolhem dois para somar; no setor 2, escolhe dois. Por um lado, quem marca objetiva recuperar a posse da bola. De outro lado, quem ataca quer manter a posse. Durante o jogo, a fim de controlar os passes certos, o professor orienta os alunos a contar o passe certo em voz alta. O professor, passado dez minutos, interrompe, pede para os alunos sentarem no centro da quadra e em pé, de posse do quadro magnético, reforça a importância de se respeitar às

delimitações de espaço dos setores e explica que farão uma variação do jogo: os grupos jogarão 3x3 e 2x2; quem estiver com posse de bola jogará para acertar dois cones que serão colocados sobre as linhas laterais de cada lado da quadra. Um aluno diz que vai *“dar um bicutão no cone”*. O professor argumenta *“que não é esse o objetivo”* e que, portanto, mudará a regra: não vale derrubar o cone, nem acertá-lo, mas sim lhe encostar a bola.

Enquanto o professor dirige-se à lateral da quadra, pega os cones e os distribui nos diferentes setores, fala para os alunos dos diferentes grupos quais iniciarão marcando. A variação do jogo começa.

Alunos, sentados, dentro do círculo central. Professor em pé. Diz aos alunos que esse tipo de jogo é bom para a equipe aprender a passar e que ajudará o time quando jogar. Após terminar a sua explicação, nota que três alunos correm para tomar água. O professor diz para os outros que ele *“não havia liberado ainda para tomar água”* e grita o nome dos alunos para voltar. Estes não ouvem-no. Então o professor diz para os outros que vai *“buscá-los”*. Retorna com os três, os faz sentar no banco de reservas e libera os outros alunos para tomar água. Enquanto isso, um outro garoto recolhe os cones.

Quem retorna da água, senta-se junto daqueles que o professor *“buscou”*. Este último passa a dividir as equipes para o jogo coletivo: chama-os pelo nome, diz com quem e onde jogarão e também quem esperará para jogar. Um garoto, escolhido pelo professor para ser o goleiro de uma das equipes, aproxima-se e diz: *“Professor, durante o jogo eu vou sair da área”*. O professor discorda: *“Não senhor. É para ficar no gol”*. Diz novamente o aluno: *“Eu vou sair”*. Ameaça o professor: *“Tudo bem. Se você sair, eu te tiro do jogo”*. Completa o aluno: *“Não, não professor. Então eu não saio”*.

A exemplo das aulas anteriores, durante o jogo coletivo, quando de bolas paradas, como o arremesso de meta, o arremesso de laterais ofensivos e defensivos e as saídas de bola, o professor interrompe o jogo e posiciona os alunos. Outro momento que o professor interrompe é para realizar trocas entre os que estão jogando e os outros.

A aula termina com os alunos em círculo, sentados, no centro da quadra. O professor orienta uma outra série de exercícios de alongamento. Ao contrário da primeira, esta é mais curta e com os alunos sentados: pernas afastadas seguram os pés com as mãos; pernas unidas fazem o mesmo; deitam, estendem uma das pernas, depois a outra; deitados lateralmente flexionam o joelho e puxam o pé ao encontro das nádegas. O professor diz: *“Aí, deu”*, pede para que formem uma coluna para sair da quadra. É o que fazem. Então, o professor caminha com eles até o portão de saída da quadra.

## ANEXO 2

### Incidência de Momentos Morais Voltados para a Autonomia e Para a Heteronomia

QUADRO 29

Incidência de momentos morais voltados para a autonomia e para a heteronomia			
Aulas observadas	Incidência de momentos morais	Momentos voltados para a autonomia	Momentos voltados para a heteronomia
Aula 1	5	2	3
Aula 2	6	2	4
Aula 3	12	5	7
Aula 4	10	5	5
Aula 5	5	2	3
Aula 6	13	4	9
Aula 7	7	0	7
Aula 8	6	0	6
Aula 9	6	1	5
Aula 10	17	2	15
Aula 11	8	0	8
<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>23</b>	<b>72</b>