



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

HALISSON MOTACUNHA

**A DIMENSÃO ÉTICO-MORAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
NO ENSINO MÉDIO - DIÁLOGOS COM KOHLBERG: O CASO DO LICEU
DO CONJUNTO CEARÁ**

FORTALEZA
2017

HALISSONMOTACUNHA

**A DIMENSÃO ÉTICO-MORAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
NO ENSINO MÉDIO – DIÁLOGOS COM KOHLBERG: O CASO DO LICEU
DO CONJUNTO CEARÁ**

Dissertação de mestrado apresentada à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Movimentos sociais, educação popular e escola.

Orientadora: Prof^ª Dr. Ângela Maria Bessa Linhares

FORTALEZA
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C978d Cunha, Halisson Mota.
A DIMENSÃO ÉTICO-MORAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO -
DIÁLOGOS COM KOHLBERG: O CASO DO LICEU DO CONJUNTO CEARÁ / Halisson Mota Cunha. –
2017.
189 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.
Orientação: Profa. Dra. Ângela Maria Bessa Linhares.
1. Educação Ética e Moral. 2. Juventudes. 3. Ensino Médio. 4. Educação Física. I. Título.
- CDD 370
-

HALISSONMOTACUNHA

A DIMENSÃO ÉTICO-MORAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO –DIÁLOGOS COM KOHLBERG: O CASO DO LICEU DO CONJUNTO CEARÁ

Dissertação de mestrado apresentada à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Movimentos sociais, educação popular e escola.

Aprovada em ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a.Dr. Ângela Maria Bessa Linhares (Orientador)

Universidade Federal do Ceará-UFC

Prof^a.Dr. Maria Eleni Henriques da Silva

Universidade Federal do Ceará-UFC

Prof^o Dr. José Ernandi Mendes

Universidade Estadual do Ceará - UECE

“O caminho da vida pode ser o da liberdade o da beleza, porém desviamos-nos dele. A cobiça envenenou a alma dos homens, levantou no mundo as muralhas do ódio e tem nos feito marchar a passo de ganso para a miséria e os morticínios. Criamos a época da produção veloz, mas nos sentimos enclausurados dentro dela. Nossos conhecimentos fizeram nos céticos; nossa inteligência, cruéis e sem valores. Pensamos em demasia e sentimos pouco. Mais do que conhecimento, precisamos de afeição e doçura, mais do que máquinas precisamos demais humanidade. Sem essas virtudes, a vida será violenta e tudo estará perdido”.

(Charles Chaplin, em discurso proferido no final do filme O Grande Ditador).

RESUMO

Compreender a dimensão Ético-Moral no âmbito da Educação Física no Ensino Médio, dialogando com Kohlberg, no contexto do Liceu do Conjunto Ceará (LCC), foi o objetivo desta pesquisa. Partiu-se, para isso, do estudo do desenvolvimento da moralidade, por meio dos dilemas morais, na perspectiva de Kohlberg (1992), examinando-se questões que permeiam a vida dos jovens do Ensino Médio do LCC, no contexto do ensino da Educação Física. O LCC, tradicional centro formal de educação pública do Ensino Médio do estado do Ceará, foi o *locus* desta pesquisa, que teve-se à ver como os jovens compreendiam moralidade, tendo por baliza as referências de Kohlberg (1992). Utilizou-se, metodologicamente, da teoria e dos questionários de Kohlberg (1992) frente aos dilemas morais, como ponto norteador das práticas vividas nesta pesquisa e eixo epistemológico fundante dos procedimentos que se sucederam; neste escopo, foi experienciado também o conceito de comunidade justa, de Kohlberg, que pôde ser elaborado mediante os Jogos Cooperativos, concluindo-se que estas perspectivas teórico-práticas podem contribuir com uma abordagem sobre cooperação de cunho experiencial, na Educação Física Escolar (EFE). Busquei neste trabalho, também: a) identificar os níveis e estágio morais dos alunos dos alunos do ensino médio, segundo a teoria de Kohlberg; b) descrever o movimento Ético-Moral dos alunos do ensino médio diante dos jogos cooperativos, segundo a teoria de Kohlberg. A reflexão sobre a dimensão Ético-Moral implica uma articulação com a dimensão política e com a esfera dos valores humanos na Educação. Profundamente imbricadas, a Educação Física no ensino médio e a dimensão Ético-Moral, pôde-se ver que são confluentes, em particular quando a dimensão do corpo se articula no âmbito das culturas juvenis. Viu-se, também, que os dilemas morais efetivam movimentos reflexivos importantes, balizando um trabalho com as múltiplas dimensões do ser que se educa. Foi identificado que o LCC confere um valor ao diálogo da escola pública do Ensino Médio com a vida no bairro e frente a isso, recomenda-se um aprofundamento nesse sentido. Constatou-se que o cunho experiencial das práticas que consideram a dimensão Ético-Moral em Educação Física traz um componente reflexivo fundamental para as culturas juvenis, aspecto que pode ser referenciado no pensamento de Kohlberg. O conceito de comunidade justa, de Kohlberg, vivido de modo prático por meio dos Jogos Cooperativos na EFE, mostrou-se pertinente e potente em possibilitar condições para o desenvolvimento Ético-Moral dos alunos. Ainda, conclui-se que é válido reflexionar sobre dilemas morais, utilizando-se a perspectiva de Kohlberg no

contexto da Educação Física, ressaltando-se o valor do caráter eminentemente prático da cooperação, feito de modo concreto nesta abordagem, junto ao coletivos dos educandos. Observou-se que estas categorias - Corpo e Cooperação, nesse construto, dialogam com o contexto experiencial das problemáticas juvenis sendo, portanto, uma chave fundamental para um trabalho de elaboração Ético-Moral.

Palavras-chaves: Educação Ética e Moral; Juventudes; Ensino Médio; Educação Física.

ABSTRACT

Understanding the Ethical-Moral dimension in Physical Education in High School, dialoguing with Kohlberg, in the context of the Liceu do Conjunto Ceará (LCC), was the objective of this research. For this, the study of the development of morality through moral dilemmas, from Kohlberg's (1992) perspective, was examined, examining questions that permeate the life of LCC's high school youth in the context of education teaching Physical. The LCC, the traditional formal center of public education in the state of Ceará, was the locus of this research, which was focused on how young people understood morality, using Kohlberg's (1992) references. Kohlberg's (1992) theory and questionnaires were used methodologically in the face of moral dilemmas, as a guiding point of the practices lived in this research and epistemological axis founding the procedures that succeeded; In this scope, Kohlberg's concept of a fair community was also experienced, which could be elaborated through the Cooperative Games, concluding that these theoretical-practical perspectives can contribute with an approach on experiential cooperation in Physical School Education). In this work, I also sought to: a) identify the levels and moral stages of students of high school students, according to Kohlberg's theory; B) describe the Ethical-Moral movement of high school students in relation to cooperative games, according to Kohlberg's theory. The reflection on the ethical-moral dimension implies an articulation with the political dimension and with the sphere of human values in Education. Deeply imbricated, Physical Education in high school and the ethical-moral dimension, we can see that they are confluent, particularly when the dimension of the body is articulated in the context of youth cultures. It was also seen that moral dilemmas effected important reflexive movements, marking a work with the multiple dimensions of being educated. It was identified that the LCC gives value to the dialogue of the Public School of High School with life in the neighborhood and in front of it, it is recommended a deepening in this sense. It was observed that the experiential profile of the practices that consider the ethical-moral dimension in Physical Education brings a fundamental reflexive component for the youth cultures, an aspect that can be referenced in the Kohlberg thought. Kohlberg's concept of a fair community, practically lived through the Cooperative Games at EFE, proved to be pertinent and potent in enabling conditions for the ethical-moral development of students. It is also concluded that it is valid to reflect on moral dilemmas, using the perspective of Kohlberg in the context of Physical Education, emphasizing the value of the eminently practical nature of cooperation, done in a

concrete way in this approach, together with the students' collective . It was observed that these categories - Body and Cooperation, in this construct, dialogue with the experiential context of the juvenile problems, being, therefore, a fundamental key for a work of Ethico-Moral elaboration.

Keywords: Ethical and Moral Education; Youth and High School; Education Physical.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CPB	Código Penal Brasileiro
LCC	Liceu do Conjunto Ceará
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
OMS	Organização Mundial da Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
OIJ	Organização Internacional da Juventude
ECA	Estatuto da criança e do Adolescente
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
SECULT	Secretaria de Cultura
PPP	Projeto Político Pedagógico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações
FIPE	Fundação Institutos de Pesquisa Econômicas
COHAB	Companhia de Habitação do Ceará
PDT	Projeto Diretor de Turma
VOCC	Vila Olímpica do Conjunto Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes de Bases da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacional
FACED	Faculdade de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
UV's	Unidade de Vizinhança
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EFE	Educação Física Escolar

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos termos Moral e Ética.....	92
Quadro 2 – Paralelos ideais dos componentes cognitivos e afetivos, segundo Piaget.....	96
Quadro 3 – Os estágios e o valor da vida.....	103
Quadro 4 – Tipos de Justiça nos Dilemas Morais de Kohlberg.....	105
Quadro 5 – Classificação do juízo moral em níveis de desenvolvimento proposto por Kohlberg	112
Quadro 6 – Estágios conforme as intenções e consequências das respostas ao dilema de Heinz	113
Quadro 7 – Níveis e Estágios de desenvolvimento moral dos sujeitos.....	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Delimitação do Objeto de Estudo da Pesquisa.....	14
1.2 Trajetória de Vida: tecendo o caminho para a pesquisa.....	26
2 O CAMINHO METODOLÓGICO	62
2.1 Tipo de pesquisa: abordagem qualitativa e modalidade de Estudo de Caso	65
2.1.1 Da metodologia do Teste Piloto	67
2.1.2 Da metodologia da Análise dos Jogos Cooperativos.....	69
2.2 Locus da Pesquisa	69
2.3 Sujeitos da pesquisa	70
2.3.1 Sujeitos do Teste Piloto	71
2.3.2 Sujeitos Participantes dos Jogos Cooperativos	72
2.4 Instrumentos e procedimentos para a pesquisa.....	73
2.4.1 Instrumentos do Teste Piloto	76
2.4.2 Instrumentos dos jogos Cooperativos	77
2.5 Análise dos Dados	81
3JUVENTUDES : QUAL A CHAVE DOS TEUS ENIGMAS.....	83
3.1 Tecendo diálogos sobre a dimensão Ético-Moral	88
4 EDUCAÇÃO E MORALIDADE: OPERANDO COM A ABORDAGEM DE KOHLBERG, JUNTO AOS JOVENS NO ENSINO MÉDIO DO LICEU DO CONJUNTO CEARÁ.....	109
4.1 Análise do Teste Piloto	109
4.2 Dialogando com Kohlberg: o desenvolvimento moral dos alunos do LCC frente aos dilemas morais.....	110

5 DILEMAS MORAIS NA PRÁTICA EDUCATIVA: UM ENSAIO SOBRE A COMUNIDADE JUSTA MEDIADA POR JOGOS COOPERATIVOS	125
5.1 Análise dos Jogos Cooperativos.....	133
5.2 Jogos Cooperativos: uma possibilidade de desenvolvimento moral - diálogos com Kohlberg, no contexto das práticas dos alunos do Liceu do Conjunto Ceará	136
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
BIBLIOGRAFIA	171
APÊNDICE A.....	182
APÊNDICE B.....	184
APÊNDICE C.....	185

INTRODUÇÃO

1.1 Delimitação do Objeto de Estudo da Pesquisa

Esta dissertação foi estimulada pela linha de pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Esta linha de pesquisa busca estudar os movimentos sociais e suas intervenções, diacrônica e sincronicamente, bem como compreender e capturar a produção de saber referente aos movimentos sociais, educação popular e escola.

A escolha do tema desta pesquisa se faz em um período bastante turbulento, frente à conjuntura da política nacional e aos escândalos de corrupção em nosso país, protagonizados, sobretudo, pela sociedade política brasileira. Karnal (2016) aponta uma profunda crise moral e ética no país, vinculada à inobservância de princípios éticos por parte da classe política brasileira. Ele ainda aponta que o mau exemplo da classe política gera conseqüências nefastas na forma de agir de boa parcela da população.

Não acredito neste governo (...) O que eu acredito é no poder da sociedade, de você e de mim, de transformarmos nossos hábitos e colocarmos nossos filhos no caminho da vida ética. Pois, não podemos cansar de mostrar para os nossos filhos o valor do trabalho, o valor do estudo e o valor de fazer as coisas na exata maneira que elas devem ser feitas (KARNAL, 2016).

Antes estas demandas sociais por transformações, penso que o trabalho com a dimensão Ético-Moral se torna uma ferramenta valiosa para iniciar esta transformação atuando na formação educacional junto às juventudes, no campo de sua escolarização e, pois, na construção de sua socialidade. Assim é que objetivo, com esta pesquisa, compreender a dimensão Ético-Moral no âmbito das culturas juvenis do ensino médio, no Liceu do Conjunto Ceará, dialogando com Kohlberg. Parto, para isso, do estudo do desenvolvimento da moralidade, por meio dos dilemas morais, na perspectiva de Kohlberg (1992), examinado questões que permeiam a vida dos adolescentes do Ensino Médio do Liceu do Conjunto Ceará, no contexto do ensino da Educação Física. Reflexionando sobre dilemas morais, prossigo tentando a compreensão do conceito de comunidade justa, de Kohlberg, e, para tanto, situo essa reflexão sobre o desenvolvimento Ético-Moral dos jovens do ensino médio do Liceu do Conjunto Ceará, no seio da prática da Educação Física, que se dá também mediante Jogos Cooperativos.

Embasado pelo acervo de saber teórico-prático de Kohlberg, em um primeiro momento focalizei os dilemas morais e, depois, comunidade justa, analisando os depoimentos dos sujeitos investigados, alunos da Educação Física, do Ensino Médio do Liceu do Conjunto Ceará. Utilizei como procedimentos da investigação os questionários de Kohlberg e, a seguir, filmagem áudio-visual, além dos Diários da Pesquisa. Tendo-se por baliza teórica os estágios de desenvolvimento moral, segundo Kohlberg, passo a examinar esta intervenção educacional que lida com a construção Ético-Moral dos educandos, junto às juventudes do Ensino Médio.

Ao pensar esta pesquisa como intervenção educacional, vi o Liceu do Conjunto Ceará, onde trabalhei largos anos, como lugar que também me chamava para falar de mim, de minha implicação no que estudo. Lembrei, então, dos lugares onde atuei como educador físico e onde medra a cultura juvenil; e com outro olhar, agora, pude observar o mundo do bairro como palco fundamental dos dramas e dos complexos mapas experienciais juvenis. Daí que em um primeiro momento, após os dados e compreensões esclarecedoras sobre a pesquisa, falo de minha trajetória individual. A seguir, traço um mapa reflexivo sobre juventudes e prossigo para focalizar especialmente a moralidade e sua imbricação com a Educação. Depois, focalizo as reflexões e práticas sobre dilemas morais e estágios de moralidade, feitas no cenário do Liceu, referenciadas por Kohlberg quando, então, parto para a ação com Jogos Cooperativos, uma vez que esta tenta dar conta da cooperação, categoria central no pensamento de Kohlberg, como também de Piaget, além do conceito de comunidade justa, lugares de trabalho com a dimensão Ético-Moral.

A articulação Ético-Moral, tomada aqui como uma dimensão em educação, consideraremos do seguinte modo: “É por convenção que reservarei o termo ética para a busca (*visée*) de uma vida realizada (*accomplie*) e o de moral para a articulação dessa busca com normas caracterizadas ao mesmo tempo pela pretensão à universalidade e por um efeito de coação” (RICOEUR, 1990, p. 200). Penso ser mais operativo lidar com os dois âmbitos desenvolvimentais – o da ética e o da moral, daí utilizarei um hífen, sobretudo porque estou a propor lidar com uma dimensão – a Ético-Moral – em Educação.

Elejo, pois, como ponto de partida para esta inquietação profunda, compreender alguns fatores motivadores da formação da Ético-Moral no contexto onde atuo. Freire (1989) comenta que apenas poderei chegar lá, se sair de cá, mas que o lá do educando começa cá no âmbito da produção da vida do lugar.

Entender a educação para a moral no lócus da convivência escolar que venho experimentando há oito anos na escola do Liceu do Conjunto Ceará (como relatado na próxima parte deste capítulo Trajetória de Vida), situado no bairro do mesmo nome, em

Fortaleza-Ceará. Nesse espaço institucional, que extravasou muros e ambiências formadoras, vejo que minha experiência como docente gerou inquietações, reflexões e sentimentos, resultando no objetivo que devo buscar: o de ver como os alunos do Liceu lêem dilemas morais, e, pois, o que diz isso da moralidade que se constrói.

Frente ao cenário nacional conturbado¹ que enfrentamos no ano de confecção desta dissertação, muitos segmentos da sociedade (em especial as categorias dos trabalhadores da Educação) vêm sofrendo ataques em seus direitos conquistados por muita luta; e as mudanças com as políticas educacionais para juventudes não seria diferente.

A juventude, principalmente a negra e pobre é a que mais sofre com as desigualdades sociais. Especificamente as escolas públicas do Estado do Ceará, em que pese suas conquistas inegáveis, vêm sendo prejudicadas continuamente com corte de verbas, demissões em massa, retirada de projetos, fechamentos de escolas, redução da merenda escola e material didático, salas superlotadas, jornada de trabalho abusiva que leva a um quadro de insalubridade profissional e tantos problemas que são apenas o lugar do sintoma social dar-se, neste ambiente do golpe por que passa o país.

Como dialogar junto ao governo, a secretaria de educação, a gestão escolar, os funcionários, as famílias dos alunos, aos alunos e até mesmo com nossos próprios colegas de profissão sem entrar no campo da educação para a Ética-Moral? Professores têm ficado doentes com todos esses ataques, frente a essas posturas abusivas, e principalmente com a má qualidade de vida que têm como docentes. Seria inevitável não abordar isto neste trabalho de dissertação, que será realizado dentro da educação escolar do Ensino Médio, especificamente no Liceu do Conjunto Ceará.

Considere que a expectativa de muitos pais e alunos continua sendo a de que a escola possa proporcionar às crianças e aos jovens uma vida melhor, com sua consequente inserção no mercado de trabalho e um emprego que lhe garanta realizações, através da transmissão dos saberes construídos historicamente e socializados pelo sistema de educação formal. Também, anseia-se por uma disciplina Ético-Moral que lhes seja útil para o desempenho de uma profissão (CANDAUI, 1999, p. 46).

Entre tantos sintomas sociais de gravidade e, ao mesmo tempo, as possíveis marchas que as culturas juvenis possam trilhar no enfrentamento desta realidade social é que situa-se

¹Impeachment da Presidenta da República Dilma Rousseff; Corrupções deflagradas envolvendo grandes empresas e alguns partidos políticos do país; Aprovações de leis trabalhistas e previdenciárias sem diálogo com a sociedade; Aprovação de uma reformulação do ensino básico no país sem haver um debate apropriado com a comunidade escolar e acadêmica e etc.

esta pesquisa. Freire (1989) relata que gostaria de ver o Brasil repleto de machas de protestos contra os diferentes limites que caracterizam a condição dos sujeitos oprimidos. Não seria uma marcha os trabalhos silenciosos que os educadores fazem dia a dia, nas escolas, mesmo ante problemáticas pessoais e sociais graves?

Aqui procuro trilhar uma marcha começando a estudar o desenvolvimento da moralidade no contexto das questões que permeiam a vida dos adolescentes do Ensino Médio do Liceu do Conjunto Ceará (LCC), buscando compreender as relações que contribuem para elevação dos níveis e estágios da moralidade diante dos estudos de Kohlberg (1992). Ou seja: o que se pode ler sobre moralidade, a partir de um trabalho com dilemas morais, junto aos alunos do Ensino Médio do Liceu do Conjunto Ceará?

O tema focaliza o desenvolvimento moral de alunos da educação básica estadual e suas interfaces com a sua forma de pensar e agir nas suas relações. Auscultamos, então, a educação moral nesse nível de ensino. O foco da problemática que se coloca inscreve-se, pode-se dizer, em uma reflexão sobre a consciência moral, que está circunscrita na trajetória de vida de cada ser em sua efetividade, como experiência ou desafio. Ao utilizar Kohlberg (1992), discípulo de Piaget (1976/1994), como referencial teórico básico sobre dilemas morais, para realizar um Estudo de Caso no Liceu do Conjunto Ceará, reitero, detendo-me na captura da responsividade dos jovens a partir da pauta dos dilemas morais, retomo minha história de um novo lugar.

Ora, no estudo deste tema, Bordignon (2009, p. 15) comenta que “devemos refazer a pergunta clássica de Sócrates: ‘Que é um homem virtuoso e o que é uma escola e uma sociedade virtuosa que educam o homem virtuoso?’ Como ponto fundante para inúmeros autores do século XVII, XVIII e XIX, e ainda sendo ponto balizador em estudos na educação, temos o dever de nos colocar a refletir sobre tal vertente (KOHLBERG, 1992, p. 20).

Sabe-se que Lawrence Kohlberg elaborou sua teoria do desenvolvimento moral, partindo do conceito de que uma pessoa e uma sociedade virtuosas são aquelas que atendem aos princípios da justiça, interpretada de forma democrática, com equidade, com respeito igual a todas as pessoas (KOHLBERG, 1992, p. 21 apud BORDIGNON, 2009 p. 16). Afirma o estudioso de Kohlberg, por Bordignon (2009 p.16), esta é uma pergunta deontológica, que devem fazer todos que trabalham contribuindo para a educação de humanos: “quais são os direitos das pessoas² e que deveres trazem consigo estes direitos?”. E

2 Os direitos fundamentais apontados por Kohlberg aproxima-se da filosofia Kantiana onde mostra que o homem, como ser racional, e que existe como fim em si e não simplesmente como meio. Que também tem

observa o autor que tal pergunta exige uma outra pergunta, de natureza teleológica, cujo tema é focado na ética, qual seja: *“qual a finalidade da vida de uma pessoa, de uma escola ou de uma sociedade?”*.

Kohlberg (1992) ao desenvolver-se na direção dos estudos de Piaget sobre a construção do juízo moral, e em particular frente às situações de justiça e formação da moral, aplica seus estudos em diferentes realidades e culturas (pois sua tese foi aplicada na Ásia, África, Europa e América do Norte), sem deixar de tentar uma espécie de angulação estruturante de níveis e estágios em moralidade dos sujeitos.

Basicamente trabalhou em três linhas de fundamentação: a filosófica, diante do desenvolvimento da moral atrelada ao ideal de justiça; a psicológica, na caracterização dos níveis e estágios; e, por fim, a educação como ponto fundante para a formação da moral do ser.

Desse modo é que, Kohlberg (1992), ao dar continuidade aos aportes de Piaget, assume fundamentação interacionista e construtivista (VYGOTSKY, 1984, p.132) – o que pode ser observada em quase toda sua obra científica. Fundamentando-se nos estágios de aquisição da moralidade piagetianos, também buscou referenciais antropológicos para seu estudo da moralidade humana, reconhecendo o ser que se educa como sujeito de múltiplas dimensões, que adquirem sua concretude em realidades culturais específicas. Sendo assim, temos um sujeito com suas estruturas corporais, psíquicas, ambientais, sociais e espirituais, devendo crescer e educar-se levando em conta esta inteireza.

É na rotina diária, pois, que na escola as questões ligadas à moralidade são colocadas em práticas, diante de inúmeras experiências que caracterizam o sujeito multidimensional. No trabalho, na escola, na universidade, no mercado, nos parques, no lazer, no esporte praticado, um sujeito segue tendo-se de educar-se moralmente.

Nestas experiências, com o cenário de protestos e ocupações das escolas em todo o Brasil, e que, se tornou a principal forma de enfrentamento dos jovens contra as medidas reducionistas e autoritárias dos Governos Estadual e Federal. Os jovens do Liceu do Conjunto Ceará no ano de 2016 participaram do movimento de ocupação das escolas e assim, ocupando a escola do Liceu em uma forma de marcha contra a realidade na qual se encontra a escola de educação básica, como mencionado acima.

É na conexão com o Outro e com o mundo, então, que o humano se faz e se refaz constantemente, em um movimento permanente, experimental e dialógico. Nas múltiplas dimensões do ser e nos diferentes espaços e culturas, a ética e a moral são constantemente acionadas, e a maneira com que o ser se comporta, sente e pensa é que define o nível e estágio do seu desenvolvimento moral.

Minha motivação e interesse por este tema de pesquisa não foi instantânea; demoraram alguns anos para se desenvolver diante de minhas experiências de vida - como será relatado na minha Trajetória de Vida, que evidencia como se foi tecendo este caminho que deságua na pesquisa em pauta. Nos meus trabalhos com a educação formal, eu via a necessidade e o valor do estímulo aos valores humanos, que dava ao esporte um cunho educacional específico. Mas também no campo da educação não formal, eu observava essa valorização como à necessidade premente em minha prática desde 2007, quando comecei a trabalhar com crianças nas Vilas Olímpicas³.

Neste percurso pedagógico em que eu me construo como professor de Educação Física, continuei minha caminhada tentando compreender os tipos de violências praticadas e naturalizadas por jovens. Nos espaços dessas práticas educativas me deparei com os conceitos de ética, moral, comunidade justa, e outros temas correlatos, que me oportunizaram a reflexividade que motivava meu pensar permanente sobre o vivido, e que se fazia de maneira itinerante e sistemática (FREIRE, 1989). Assim, me deparei com os estudos de Kohlberg, que fundamentaram meu desejo de investigar esta temática, no contexto das juventudes do Ensino Médio.

O meu referencial teórico e metodológico diante dos dilemas morais pensados para diferentes partes do mundo por Kohlberg, foram o alicerce para fundamentar esta dissertação de mestrado. Bordignon (2009), comenta que para o educador, existem três dimensões que nos auxiliam a entender a moralidade nos educandos: as Motivações, que são os conteúdos afetivos sentidos e por muitas vezes principais responsáveis por ações; os Critérios de Julgamentos, que são os conteúdos racionais que geram interpretações de situações; e as Perspectivas Sociais, que são as responsabilidades e as experiências que o sujeito vai assumindo em sua vida.

3 Vila olímpica aparelho do estado do Ceará que visa oferecer atividades esportivas e culturais as comunidades que estão situadas em regiões de vulnerabilidade social. Oferece atividade para crianças, jovens, adultos e melhor idade. Em Fortaleza estão situadas nos Bairro do Conjunto Ceará, Genibaú, Canindezinho e Messejana.

Diante de vivência e convivência com as juventudes, algumas perguntas me inquietaram e agora configuram um campo de desafios que se inscreve na pesquisa. Como podem os jovens executarem ações diferentes diante de uma mesma problemática? O que leva jovens da mesma idade a ter desenvolvimento moral diferente? Por que suas experiências de vida são balizadoras de sua moral? Será que são mesmo? A escola tem contribuído para o desenvolvimento ético e moral do aluno?

Se na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacional) se recomenda como dever da educação básica e da escola, a reflexão sobre direitos e deveres dos alunos na sociedade. Como estas orientações chegam a movimentar ações práticas docentes e discentes? Como os conceitos de justiça são desenvolvidos, na prática escolar? Como podemos potencializar o desenvolvimento da moralidade e, com isso, também potencializar o estímulo de valores sociais?

Segundo La Taille (2006), *Moral* é o conjunto de deveres derivados da necessidade de respeitar as pessoas, nos seus direitos e na sua dignidade. Negreiros (2012), comenta que os valores Ético-Moral norteiam o comportamento do indivíduo e que precisam ficar claros, não podem ser confusos ou inexistentes. Através dos valores adquiridos na infância é que se forma um indivíduo atuante para a adolescência e por fim a fase adulta.

Na busca de identificar os níveis e estágios de desenvolvimento moral dos alunos, busco também, de forma transversal, pontuar os processos de aprendizagem de motivações, conceitos e atitudes dos discentes. Realizamos jogos cooperativos, como capazes de contemplar dilemas morais para adolescentes, como veremos, e, com isso, estimular de forma teórica e prática o desenvolvimento Ético-Moral dos discentes.

Biaggio (2002), grande referência brasileira do pensamento de Kohlberg, enfatiza que é necessário a reconstrução de valores coletivos, de práticas coletivas, de princípios morais coletivos como parâmetro para o homem. Freire (1989) já comentava que as ideias se tem nas crenças se está. O que Biaggio alerta seria a necessidade social de regras e elementos Ético-Morais coletivos, erguendo-se como uma condição fundamental para a sobrevivência das comunidades primitivas.

Na verdade, o que Biaggio (2002) alertava pareceu ser uma condição fundamental para a sobrevivência das comunidades primitivas. O egoísmo e a indiferença humanos deveriam ser trabalhados em nível subjetivo e nas realidades objetivas e sociais. Se o capitalismo predatório parece ser responsável em grande medida por condutas morais desumanas, este mesmo capitalismo, contudo, é fruto da ação coletiva das humanidades. Há uma dialeticidade destes âmbitos de ação – o âmbito subjetivo e o objetivo se interpenetram e

recursivamente se influenciam e condicionam. Isso, contudo, não é um determinismo absoluto.

O egoísmo humano, potencializado pelo capitalismo, constrói, em certa medida, subjetividades e, pois, influencia nas condutas morais. Ceifando milhares de vidas no planeta, as guerras, o terrorismo, a fome, as doenças, as corrupções, etc. são ambiências que vão moldando subjetividades. Kant (1994), ao falar sobre o conceito da ação boa e ação conforme o dever relata que a motivação, seja ela egoísta ou não, é que separa a boa vontade humana da ruim.

Nossa tarefa educacional, portanto, é estimular práticas de amorosidade para a vida humana em diferentes campos de atuação, e isso é tarefa de moralidade. A esperança é uma condição ontológica e devemos pensar na não inexorabilidade do futuro. A ética do cuidado escrita por Leonardo Boff (2000), revela que as ações humanas devem se basear no cuidado, pois quem cuida: ama e quem ama: cuida.

O esforço dessa dissertação foi contribuir para a reflexão sobre moralidade, junto às juventudes. Busco, para isso, transitar pelas múltiplas dimensões do ser e do pensamento filosófico, sociológico, antropológico e psicológico que constituem a reflexão educacional.

Assim é que esquadrinho, neste contexto, o como os alunos respondem a dilemas morais, segundo a perspectiva teórica de Kohlberg. A presente pesquisa, então, objetivou compreender como a dimensão Ético-Moral atua junto às juventudes do ensino médio, em uma escola pública – o Liceu do Conjunto Ceará. Dentro dessa ambiência, trabalhei, de partida, minha trajetória de vida, situando algumas perspectivas e problemas relacionados ao tema. A seguir, foi proposto aqui descrever os delineamentos da pesquisa.

A reflexão Ético-Moral no contexto onde atuo, define-se a partir do tratamento de dilemas morais, na perspectiva de Kohlberg. Freire (1989) já afirmava que apenas poderei chegar lá, no devir do educando, se sair de cá. Na tentativa de entender a educação Ético-Moral, então, dentro de minha convivência escolar do Liceu do Conjunto Ceará, foi onde começou minha experiência como docente trazendo inquietações, reflexões e sentimentos, gerando um turbilhão de sensações.

Como componente do cenário local e nacional, as juventudes das classes populares sofrem ainda as problemáticas da exclusão e limites na perspectiva de viverem suas subjetividades.

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como

parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social (CARRANO e DAYRREL, 2008, p. 4).

Sabe-se que o processo evolutivo no juízo moral aponta que o julgamento moral se desenvolve mediante um conjunto de reorganizações (e configurações) cognitivas, mas dever-se-ia alinhar a um devir que é a comunidade justa. O tema desta pesquisa focaliza o desenvolvimento moral de alunos do ensino médio em suas interfaces, com a educação que a realiza, neste nível de ensino.

Ao propor-me a esta pesquisa, vi que é na rotina diária que as questões ligadas à moralidades são colocadas em práticas sociais e adquirem seu colorido particular. Diante de inúmeras experiências no trabalho na escola, na universidade, nas ruas, nos parques, no lazer, no esporte praticado e na arte, temos sujeitos que se relacionam e produzem práticas sociais, e seus efeitos põe em cena a dimensão Ético-Moral. É que na conexão com o outro e com o mundo que o humano se faz em nós e se refaz constantemente, em um movimento permanente de diálogo intrapsíquico e extra psíquico (intra-psíquico é quando o indivíduo percebe a qualidade das ações com elas mesma se sentindo parte disso e extra-psíquico é quando o sujeito faz conexões e reflexões diante das múltiplas relações sociais que as rodeia).

Vimos, então, que nas múltiplas dimensões do ser e nos diferentes espaços e culturas, a ética-moral (que aqui trataremos como uma dimensão única), são constantemente acionadas, e a maneira que o ser se comporta, sente e pensa é que define o nível e estágio do seu desenvolvimento moral.

As questões morais e éticas estão presentes em todas as ações das pessoas, dos grupos sociais, dos governos. São intrínsecas às questões da biologia, da genética, da medicina, da área política, nas questões de justiça social, bem como nos temas das relações internacionais, da área da educação na formulação dos programas de educação. Também estão contempladas nas questões mais simples do dia-a-dia, nas normas de trânsito, no uso dos bens públicos, nas relações empregatícias. Em todos os momentos de vida, a pessoa está escolhendo entre uma alternativa e outra, por algum conteúdo, por uma justificativa ou atendendo a uma expectativa. O mundo vivido está cheio de dilemas morais, que obrigam a uma tomada de decisão (BORDIGNON, 2009, p. 17).

O cotidiano escolar é um espaço de construção de identidades, de socialidade e onde a dimensão Ético-Moral se constrói também e desenvolve-se. Ao deparar-me com a

indisciplina escolar, com a violência nos rituais da escola e, também, nos outros espaços educacionais que compõem os mapas existenciais juvenis, reparava na importância da reflexão das pessoas – e sobretudo dos jovens, que estão em formação – pensarem sobre suas condutas sociais e os princípios que embasam suas escolhas.

Para La Taille (2006), os alunos precisam de princípios e não apenas de regras, e a escola deve se esforçar em investir na formação ética no convívio entre alunos, professores e funcionários. Ele ainda afirma que a Ética-Moral deve ser trabalhada desde a pré-escola e que isso pode ser aprendido, não é uma coisa espontânea.

Nos périplos percorridos, ao deparar-me com os estudos de Kohlberg (1992), vi que suas pesquisas e proposituras poderiam lançar âncoras ao meu desejo de investigar como ocorrem as construções de moralidade no contexto da educação das juventudes. Nessa medida é que Kohlberg propicia o referencial teórico e metodológico para pensar dilemas morais, já que ele os estudou em diferentes partes do mundo. As pesquisas de Kohlberg são referência que alicerça esta dissertação de mestrado, em que pese às necessidades de diálogos com outros autores.

Na busca de pensar essas questões que compunham o obscuro (mas fértil) tecido de minhas inquietudes, pensei ser válido identificar os níveis e estágios de desenvolvimento moral dos alunos, buscando também, de forma transversal, pontuar os processos de aprendizagem de motivações, conceitos e atitudes dos discentes. Afunilando estas questões, cheguei à necessidade de ser mais propositivo no trabalho com a educação física em sua interface com a dimensão Ético-Moral: experimentamos a prática de jogos cooperativos contemplando dilemas morais para as culturas juvenis do Liceu. Com isso, estimular de forma teórica e prática o desenvolvimento Ético-Moral dos educandos, sempre em diálogo com os estudos de Kohlberg (1992), de matriz piagetiana e kantiana.

Nossa tarefa como educadores e amantes da vida é dar-lhes sentido. Estimular práticas de amorosidade para a vida humana em diferentes campos de atuação do ser é tarefa de toda educação. Pois esta amorosidade, historicamente vem sendo negada para aqueles que não tem o direito de ser, e que são invisibilizados pelos governantes em suas comunidades. A esperança, condição ontológica do devir do sujeito, impele nosso olhar para as construções que corporificam a fé nos homens e em suas possibilidades de humanização. A esperança como princípio pedagógico, então, é condição que sempre esteve presente nos diálogos de Paulo Freire (1989) e deve nortear nossos passos.

O esforço dessa dissertação foi de contribuir para a reflexão sobre a dimensão educacional da moralidade humana, aderindo também a conceitos como comunidade justa, de

Kohlberg (2002) – aspecto último a ser analisado nesta pesquisa, haja vista que a formação da consciência moral é resultado de interações, construções e formações pessoais mas, também, coletivas. Foi uma tarefa árdua atentar para o imperativo em transitar pelas múltiplas dimensões do ser, que se relacionam com a dimensão Ético-Moral.

A composição deste trabalho foi pensado em cinco âmbitos, que perfazem o contexto onde se movimentará o campo empírico da pesquisa, quais sejam:

1. **Delimitação do Objeto de Estudo e A Trajetória de Vida** - onde se apresentam os percursos teórico-práticos das ações coletivas que formam o pesquisador e colocam no tecido da existência as questões que caminharam para a pesquisa atual;
2. **Caminhos Metodológico** - onde se apresento os caminhos percorridos e escolhidos para responder os questionamentos diante do tipo de pesquisa traçado para este trabalho.
3. **A Dimensão Ético-Moral e a Condição Juvenil** - onde procurei embasar este trabalho com autores que contribuíram para pensar o campo da moralidade humana na condição juvenil;
4. **Da Educabilidade dos Dilemas Morais** - onde apresento elementos viáveis na execução desta pesquisa, nos leva a revisitar e dialogar com Kohlberg. Sendo Kohlberg a maior referência desta pesquisa, os autores que dialogam com ele (BIAGGIO, 2002) e Piaget (1994), além de Yves de La Taille (2006), que nos forneceram elementos fundantes das reflexões sobre moralidade que embasaram meu olhar de pesquisador, que se situará no Liceu do Conjunto Ceará, junto a jovens de primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio.
5. **Dilemas Morais na Prática dos Jogos Cooperativos** – onde relato os estágios e níveis morais dos alunos segundo a teoria de Kohlberg, frente aos jogos cooperativos, tendo como vista a interpretação de comunidades justas e formação da moral trabalhada por Piaget (1994).

Neste trabalho com a dimensão Ético-Moral em Educação, elejo a abordagem qualitativa e tenho por metodologia o Estudo de Caso – O caso do Liceu do Conjunto Ceará. No decorrer da pesquisa, portanto, seguindo os passos de Kohlberg no estudo dos dilemas morais, faço uma leitura do que os jovens de 14 a 21 anos de idade deste estabelecimento, que

fazem o Ensino Médio, respondem, no contexto das aulas de Educação Física, sobre os dilemas morais. Daí estabeleço correlação com as categorias ou estágios de moralidade.

A utilização da teoria de Kohlberg frente aos dilemas morais será ponto norteador epistemológico para aferir a condição de desenvolvimento Ético-Moral dos jovens do ensino médio. Usarei a relação entre vida e justiça social idealizada por Kohlberg em seus dilemas.

Assim, os meandros da investigação que nos propomos abarca a identificação de níveis e estágios morais dos alunos do Ensino Médio da educação pública do Liceu do Conjunto Ceará. Nesse sentido parto, pois, da problemática de investigação, para atender ao objetivo geral desta dissertação, que envolve: “Analisar o que dizem da dimensão Ético-Moral, os alunos do Ensino Médio, que cursam o Liceu do Conjunto Ceará, a partir da reflexividade sobre os dilemas morais”.

Decorrentes do objetivo geral, são apresentados tais objetivos específicos:

a) identificar os níveis e estágio morais dos alunos do ensino médio, segundo a teoria de Kohlberg;

Identificamos o nível e estágio de desenvolvimento dos alunos por meio da análise dos depoimentos dos sujeitos investigados, observando suas interfaces no meio educacional. Observando a reflexão sobre suas experiências dentro e fora da escola, correlacionando com as possibilidades delas contribuir para o desenvolvimento Ético-Moral.

b) descrever o movimento Ético-Moral dos alunos do ensino médio diante de jogos cooperativos, mediante a teoria de Kohlberg em seu conceito de comunidade justa.

O jogo cooperativo foi usado como maneira prática para observar o movimento do nível e estágio de desenvolvimento Ético-Moral do aluno e correlacionando com os dilemas morais apresentados por Kohlberg (o jogo cooperativo é justificado durante todo este trabalho, especificamente na última parte desta dissertação).

Para seguirmos mostrando os passos da pesquisa, adentramos agora na trajetória formativa do autor.

1.2 Trajetória de Vida: tecendo o caminho para a pesquisa

Neste capítulo, apresentaremos os elementos-chaves subjacentes à idealização e à realização desta pesquisa, como vimos na delimitação do objeto de estudo, agora dando ênfase aos caminhos trilhados pelo pesquisador desta e às interações sociais que o levaram a ser o sujeito que está em constante busca do Ser Mais⁴. Nesse trajeto, inclui-se o que nos aproximou do recorte teórico-prático desta pesquisa, bem como do grupo-sujeito (alunos do ensino médio do Liceu do Conjunto Ceará, nas séries referidas) deste estudo.

Na trajetória de vida do autor desta pesquisa, destaco os caminhos formativos percorridos durante a inserção na docência, que se produziram como trilhas situadas junto às culturas juvenis nas comunidades empobrecidas da cidade de Fortaleza. Nos deteremos, também, em considerar as juventudes como categoria sociológica e analítica (DIÓGENES, 1998).

Assim é que agora adentro na reflexão sobre meu caminho formativo, tentando alcançar os guias que, desde a infância e passando pela condição juvenil, me levaram ao objeto de estudo desta pesquisa.

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de ‘ler’ o mundo particular em que me movia (...), me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, recrio, e revivo, no texto que escrevo a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra.” (FREIRE, 1989.)

Segundo Delory-Momberger (2008), ao contarmos uma história, estamos recriando-a, uma vez que a memória se faz como matéria viva, em uma permanente transformação. Ainda Josso (2004) comenta que o relato de experiências nos faz refletir, e que essa reflexão pode gerar muitas transformações no interior do ser, antes de se tornar visível ao outro.

Kohlberg (1992), em seus estudos, afirma que a reflexão por meio das experiências vividas do sujeito pode levar a um estágio de formação da moral mais elevado, ampliando sua compreensão das relações vividas e da dimensão Ético-Moral formulada por Kant onde transita a razão humana da moral como racionalidade com a passagem pelo

⁴ Paulo Freire (1989), em sua *Pedagogia do Oprimido*, relata que o homem deve sempre estar na busca constante de ser seres mais: amorosos, fervorosos, humildes, éticos, etc.

humano sensível, biológico, subjetivo, inteligente e livre, diante dos ambientes sociais experimentados. Assim é que experimentado conexões realizadas com elementos vivos e não vivos dentro da sociedade, em meio à reflexividade que emerge de seu mundo, o sujeito desenvolve-se ética e moralmente.

A reflexão sobre a construção da narrativa pode levar a um campo antropológico, ontológico e axiológico do ser, observa Josso⁵ (2004, p. 41), que descreve a construção da história de vida como a imersão em um campo de pesquisas passível de mostrar o sujeito em suas múltiplas dimensões e relações no mundo.

Segundo Larossa (2001), a experiência pode ser entendida como aquilo que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca significativamente. Josso (2004, p 41), relata:

O que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber fazer e conhecimento, funcionalidade e significação, técnica e valores num espaço de tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença de si e para a situação pela mobilização de uma pluralidade de registros.

Dentro desta visão podemos perceber que nem toda experiência pode ser significativa, pois nem tudo nos toca, nos forma ou nos transforma. John Dewey (1959) afirma que nem toda experiência é educativa, havendo aquelas que podem produzir dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida e que muito frequentemente podem gerar a impossibilidade de experiências de alteridade mais ricas.

Segundo Alves (1999, p 167), somos feitos de histórias, por isso que gostamos tanto de escutá-las, pois quando contamos nossa própria história voltamos ao passado e refletimos sobre as situações onde vivemos sentimentos do mundo – dimensão fundamental em educação, a do sentir. Também, quando escutamos a história do outro, realizamos estas mesmas conexões sinápticas e nos identificamos afetivamente, chegando até a nos apropriarmos da história do outro, modificando nosso olhar para a nossa própria história.

Neste sentido, vamos nos deter apenas nas experiências positivadas que impactaram o autor, buscando capturar dimensões educativas e formativas dentro de um diálogo permanente onde o individual se alia ao sociocultural, onde o cognitivo não exclui o afeto e o aspecto da intervenção no mundo social possibilita o esperar (FREIRE, 1989, 1992).

5 Josso Marie (2004), em seu livro intitulado *Experiências de Vida e Formação*, ela desenvolve uma teoria sobre as narrativas de vida, focalizando três perspectivas: antropológica, ontológica e axiológica.

Para uma aproximação entre o que se idealiza sobre si mesmo e o que vai se erguendo como narrativa, elegemos o quadro fundante da biografização⁶ para melhor entendimento dos elementos que envolvem a estruturação e significação das experiências.

É nesse quadro que se inscreve a biografização do autor, com seu potencial descritivo e analítico. E aqui desde logo vemos a biografia como narrativa de vida⁷, a tentar sustentar uma postura capaz de valorizar o real concreto, sem deixar de aperceber a intersubjetividade que nele medra.

Contextualizando os elementos que acompanharam a formação do sujeito desta pesquisa nos aspectos multidimensionais, focalizo os axiológicos (referentes a valores) e epistemológicos (referentes ao modo como se produz conhecimento) - faces da educação chaves em uma reflexão sobre moralidade.

A partir de minha biografia, que narro agora, chego depois à escola e perscruto como se dá, nos jovens de ensino médio do Liceu do Conjunto Ceará, a elaboração de certas proposições sobre moralidade, a partir de um trabalho com dilemas morais.

Uma vida – e a narrativa que dela emerge – traz pertencimentos, mas também estranhamentos. Desse modo é que, em 2007, com a entrada no curso de Educação Física da Universidade Federal do Ceará (UFC), a aproximação com a educação deixava ver cisões entre o corpo e as outras dimensões do sujeito que se educa. O estranhamento foi quase que imediato, pois a forma como se comportavam os discentes, docentes, funcionários e pessoas das comunidades que habitavam aquele lugar punham campos novos em meu olhar. Alunos e alunas nos corredores tocando instrumentos musicais, salas em formato de rodas de conversas, aulas dialogadas, maneiras cordiais de levantar-se reflexões e um turbilhão de sentimentos iam aflorando e compondo um currículo oculto. Segundo Duarte Jr. (2001), são os sentimentos base das vivências que geram grandes transformações na vida do homem, por construtores de sentido, sendo essas transformações positivas ou negativas, mas de todo modo inevitáveis.

Foram justamente estes sentimentos que vinham das dimensões relacionais da experiência de formação universitária, que me fizeram ficar no curso. É que, ainda antes de

6 Biografização é um conceito usado por Delory-Momberger (2008), definido por ela como “uma ação permanente de figuração de si que se atualiza na ação do sujeito ao narrar sua história, a tal ponto que ele se confunde com esta”, que possui referencias imaginativos que se mesclam aos mundos pensados dos sujeitos biografados, o que em parte constitui a verdade de si mesmo.

7 Narrativa de vida, segundo Delory Momberger (2008), é a forma de expressão mais imediata da biografização ou do fato biográfico; é a linguagem do fato biográfico primordial, como o discurso no qual escrevemos nossa vida.

ingressar de vez no curso sentia ambiguidade em minha eleição da Educação Física, e o vislumbre pelo curso de Ciências Biológicas se fez cada vez mais intenso, como escoadouro desta tensão.

O ambiente, a interação com as pessoas do curso de pedagogia, a música, a sociologia, a filosofia e a antropologia eram marcantes, mas foi a biblioteca da FACED que muito contribuiu para este deslumbre para a área da educação. Os livros estimulavam minha curiosidade epistemológica e levavam-me ao conhecimento de inúmeras valências, abrindo horizontes nunca antes imaginados.

O manancial de conceitos, valores e sentimentos trilhados neste universo, foram aos poucos se transmudando e possibilitando novos caminhos a serem chamados como possibilidades formadoras. A acomodação destas novas sensações, sentimentos e intervenções concretas no mundo da vida proporcionava a quebra de certas verdades que carregava comigo. E as experiências vividas, se eram carregadas de dúvidas quanto à seriedade da metodologia do que eu vivia como estudo e pesquisa, deixava ver a rigorosidade da epistemologia que embasava as práticas na educação física, neste ambiente acadêmico que eu ia aos poucos percebendo, em suas nuances.

Nessa tessitura de tensões e dialogismos, ainda em junho de 2007 fui apresentado a um projeto de extensão que era desenvolvido em comunidades dos bairros empobrecidos de Fortaleza. Chamado de Vilas Olímpicas, o projeto que a UFC tinha a função de gerenciar - com apoio pedagógico capaz de nortear as ações no atendimento a crianças e adolescentes -, era complexo e instigante para mim.

O convite para participação como voluntário de uma ação chamada de colônia de férias, que era uma ação nas férias escolares, foi feito aos alunos do curso de pedagogia e educação física. Logo, o interesse em compreender crianças e jovens de comunidades das classes populares transformou-se em ação de trabalho, nos bairros do Genibaú, Conjunto Ceará e Canindezinho, até então desconhecidos para mim. Dos bairros atendidos pelo projeto, apenas conhecia os bairros do Castelão e da Messejana.

Motivado pela vontade de conhecer essas realidades e incentivado pela literatura que estava lendo, como também por professores e amigos, fui conhecer esse projeto, como também a Vila Olímpica do Conjunto Ceará, que fica há apenas oito (8) km de onde resido.

Desde o início, ao me deslocar para o bairro das Vilas, vi como era complicado o acesso, pois tinha que passar por dois terminais para chegar ao local e realizar um trajeto de 8 km (que se faz em 15min) no percurso de 1 hora. Também notei que a paisagem ia se modificando no trajeto. As ruas não eram mais asfaltadas, muitas não tinham saneamento

básico, havia lixo por volta das calçadas e canteiros, e alguns animais como vacas e jumentos eram vistos durante toda esta parte do trajeto.

Isso foi levantando muitas questões: descaso das políticas básicas do governo para com essas pessoas; uma realidade visual que inspirava um clima de inquietude; acesso precário aos bairros com suas ruas quase todas cheias de buracos e um canal de esgoto aberto ao céu, infecto... A relação do opressor e oprimido na Pedagogia do Oprimido de Freire veio logo à minha mente. Segundo Abad (2008), as políticas públicas representam escolhas de segmentos das populações; representam também as contradições do estado, que não sendo um bloco monolítico reflete interesses conflitantes. As políticas públicas, nesse sentido, constituem-se numa decisão expressa de luta e/ou efetivação de uma determinada ideologia de mudança social, estando ela explícita ou não em sua elaboração, resultando tal decisão num compromisso de racionalidade técnica e política (ABAD, 2008).

Diante disso, eu perguntava: onde estaria o Estado com suas políticas públicas? E era nessa configuração tortuosa para mim, naquele momento, que pensei também a dimensão Ético-Moral deveria despontar como questão, desde a discussão de princípios que embasam práticas sociais, nos movimentos sociais e no mundo de vida.

Para melhor entender minha inserção neste projeto, julgo importante apresentar a história do projeto, algumas concepções e ações que emanam dele, embora acontecendo em uma instituição informal de ensino, que contava com um Projeto Político Pedagógico (PPP) interno, e cujas atividades se baseavam em ações organizadas e programadas com parcerias escolares.

A Vila Olímpica do Conjunto Ceará (VOCC) é uma das Vilas que compõem o conjunto das Vilas Olímpicas no estado do Ceará. É uma instituição governamental de caráter permanente que desenvolve ações socioculturais e esportivas com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos em situação de risco social, residentes em comunidades de baixa renda. A primeira Vila Olímpica foi implantada em 1997 com o nome Velas do Ceará e foi um espaço alternativo e inovador no bairro do Conjunto Ceará, em parceria com a SECULT (Secretaria de Cultura), sendo a primeira Vila Olímpica da capital.

O Jornal dos Bairros, do Conjunto Ceará (Setembro, 1996) traz como manchete: “Bairro ganha a primeira Vila Olímpica de Fortaleza”. No dia de inauguração estavam presentes o governador Tasso Jereissati e o humorista Renato Aragão, embaixador da UNICEF no Brasil. A partir de então, a Instituição ampliou-se para os demais bairros de Fortaleza com o nome de Vila Olímpica, objetivando atender a demanda dos bairros do Conjunto Ceará, Genibaú, Castelão, Messejana e Canindezinho.

Em 2007, ano em que entrei como aluno de Educação Física na Faculdade de Educação da UFC, as Vilas Olímpicas de Fortaleza ganharam dois grandes reforços que foram: as universidades Federal e Estadual do Ceará, que vieram para somar esforços na construção de políticas públicas do esporte de modo a contribuir para o combate à violência e à exclusão social, tentando minimizar o fosso e os efeitos danosos que a desigualdade social do sistema capitalista proporciona.

Desse modo, em 2008, outros olhares voltaram-se para as Vilas Olímpicas, na perspectiva de estabelecer inter-relações com o desenvolvimento do ser que se educa e viabilizar a proposta em curso. Para que essa tarefa fosse viabilizada, a parceria das Vilas Olímpicas com as Universidades elegeu seus pressupostos, embasados na Metodologia do Ensino de Educação Física explanado pelo Coletivo de Autores (1992), que afirmava:

1. o resgate de atitudes e valores que busquem remover os mais diversos tipos de barreiras de exclusão entre os grupos em situação de vulnerabilidade social;
2. o desejo de promover uma sociedade que aceite e valorize as diferenças individuais;
3. o compromisso com uma sociedade que aprenda a conviver dentro da diversidade humana através da compreensão e da cooperação;
5. a mediação de uma educação dialógica e transformadora;
6. a concretude da educação esportiva crítica e emancipadora que inclui competências sociais;
7. a utopia, ainda que provisória, de uma sociedade que garanta o acesso e a vivência do maior número de manifestações da cultura corporal e de lazer;
8. a consecução cotidiana de uma Educação Solidária para a Paz.

Essa parceria objetivava colaborar com o trabalho educativo que vinha sendo realizado nas Vilas Olímpicas. Os conhecimentos produzidos nas Universidades e nas Vilas deveriam construir diálogos e intercâmbios de saberes mediados pela *práxis corporal*. Essas ações permitiram ao corpo docente (professor efetivo no cargo de supervisor e articulador do projeto) e discente (estagiário no projeto) da Universidade vivenciar a relação entre teoria e

prática: a práxis⁸ educacional em áreas da periferia de Fortaleza. Como afirmava Freire: não é no silêncio que os homens e as mulheres se reconhecem e constroem sua humanidade, mas na palavra, no trabalho, na cultura, ou seja, na ação-reflexão com os outros (FREIRE, 1987).

As Vilas Olímpicas do Ceará privilegiam, portanto, as dimensões do trabalho coletivo no fazer produtivo e criativo das artes, do esporte e da cultura, apoiando-se numa perspectiva lúdica da práxis corporal, em que se relacionam o refletir, o sentir e o criar. Assim buscava-se articular e integrar os eixos norteadores do fazer pedagógico das Vilas Olímpicas, estruturando suas atividades tendo por base **Blocos de Conhecimentos** e **Temas Geradores** que se articulavam e corporificavam nas ações esportivas e pedagógicas direcionadas durante o período proposto para trabalhar com a temática.

Os blocos de atuação eram interdisciplinares. Eles realizavam interfaces e interligavam-se através das ações complementares, que compunham as atividades cotidianas do processo educativo das Vilas Olímpicas. Os Blocos de Atuação eram os seguintes: Bloco de Esporte e Lazer, Bloco de Recursos Humanos, Bloco de Reforço Alimentar, Bloco Sócio Comunitário, Bloco Pedagógico Cultural e Artístico e Bloco de Gestão Administrativa e Recursos. Estas ações complementares tinham caráter de programas e projetos, a saber:

Projeto Colônia de Férias: tinha como proposta transformar o período das férias escolares num momento de produção artística, esportiva, lúdica e feliz, desenvolvendo-se através de temáticas específicas.

Projeto Jogos Intervilas: eram jogos realizados anualmente entre as Vilas Olímpicas de Fortaleza. Acontecem no mês de julho e possuem caráter democrático e participativo. Priorizam o coletivo na busca permanente de dar sentido à essência da competição, ou seja, “ter competência”. Nestes jogos todas as equipes são premiadas.

Programa Ludicidade pelo Movimento - Em busca de um Abraço Amigo: o programa é desenvolvido desde o ano de 1999, nas Vilas Olímpicas e em algumas Escolas da Rede Pública e Particular. Este programa tem como princípio utilizar a ludicidade aliada à práticas de convívio entre crianças e jovens, desta forma objetivando compreender a relevância do resgate de valores como: cooperação, solidariedade e respeito, por intermédio da utilização de práticas lúdicas e recreativas desenvolvidas nas atividades desportivas. Este

8 O conceito de práxis aqui utilizado se aproxima dos conceitos apresentados por Freire (1989), na qual toda teoria sem prática estaria fadada a um mero campo hipotético e toda prática sem a teoria estaria sendo um ativismo sem reflexão. Teoria e prática se movimento juntos em uma relação permanente nas múltiplas dimensões a existencialidade.

programa acontecia anualmente e tinha duração de quatro meses, possuindo os seguintes subprojetos: Vilas para Escola, Gincana Verde, Caminhada pela Paz e Abraço Amigo.

JEFIN's (Jogos dos Atletas de Final de Semana): esses jogos eram realizados no intuito de socializar pessoas da comunidade, utilizando-se o espaço físico das Vilas Olímpicas durante os finais de semana.

FEMI (Festival Esportivo da Melhor Idade): buscava integrar os alunos do grupo da terceira idade das Vilas Olímpicas do Ceará, propiciando aos participantes, por meio de vivências esportivas, autoestima e superação de limites.

Então, com o preceito constitucional “que é dever do estado fomentar as práticas desportivas formais e não formais como direito de cada um” (Art. 217), as Vilas de Fortaleza atuavam na promoção de ações esportivas inclusivas, somando-se na luta contra o processo de desigualdade social. Nós, estudantes, pensávamos fazer confluir esforços para diminuir o fosso que existe entre as classes sociais, resgatando a solidariedade humana e o princípio da esperança.

Dentro desta vertente que pensava uma educação física ampliada, o trabalho desenvolvido pela instituição poderia ganhar vida, ao objetivar trabalhar no contra turno escolar, nesta perspectiva que contempla a formação do ser sócio-histórico-político-cultural-ambiental que somos. Esta política pública se tornava, eu via, bastante importante diante do quadro de vulnerabilidade⁹ social que as crianças e jovens dessas comunidades vivenciavam.

Segundo Rúa (1998), as políticas públicas em geral, e especificamente as políticas juvenis, no Brasil, não raro eram fragmentadas, estando à mercê da competição interburocrática, padecendo da descontinuidade administrativa, agindo em resposta a certas ofertas e não a demandas específicas e revelando as clivagens entre a sua formulação e a sua implementação.

Acrescente-se a isto tudo o fato de que se vive em contextos eivados de contradições, onde se necessita clarificar o papel dos jovens no modelo de desenvolvimento capitalístico adotado no país. As políticas públicas voltadas à juventude que são capazes de romper com a associação imprópria entre juventudes, vulnerabilidade, risco e violência,

9 Segundo Katzman (2005): Vulnerabilidad no es exactamente lo mismo que pobreza se bien la incluye. Esta última hace referencia a una situación de carência efectiva y actual mientras que la vulnerabilidad trasciende esta condición proyectando a futuro la posibilidad de padecer a partir de ciertas debilidades, que se constatan en el presente. (Vulnerabilidade social não é o mesmo que pobreza, mas a inclui. Esta última faz referência a uma situação efetiva enquanto que atualmente a vulnerabilidade transcende esta condição, projetando no futuro a possibilidade de padecer a partir de certas debilidades, que se mostram no presente).

inserindo-as na esfera dos direitos das múltiplas cidadanias (SPOSITO, 2003), se tornam, nesse quadro, as mais prementes.

No Brasil, o tema da juventude, introduzido na Assembléia Nacional Constituinte de 1988, ao ser encaminhado junto à Emenda Popular “Criança Prioridade Nacional”, resultou na criação, naquele mesmo ano, do Fórum Permanente de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, que culminou com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990.

O ECA – voltado à garantia dos direitos e deveres da criança e do jovem, ao incorporar o conceito de cidadania é considerado proposta sócio educacional para as crianças e os jovens do país, pois responsabiliza a família, a sociedade e o Estado pelo cumprimento ou não dos direitos e deveres que lhes são cabidos. O art. 5º determina que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei, qualquer atentado por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais” (ABRAMO, 2003).

As políticas públicas para a infância e juventude foram escassas ou até mesmo inexistentes por muitos anos ao longo da história de nosso país. Apenas nestes últimos doze anos, algumas ações são vistas e implementadas no sistema social brasileiro. Pode-se perguntar, contudo: são políticas de juventude as políticas públicas ou são políticas governamentais? E mesmo que não de modo radical e consequente, nos últimos cinco anos o tema da juventude foi, enfim, inserido na agenda pública do Brasil, especialmente no que se refere ao reconhecimento de problemas que mais diretamente afetam os jovens: saúde, violência e desemprego, e na consideração do jovem como protagonista ativo na implementação destes programas.

Devo dizer que uma destas ações que afetam a condição juvenil no âmbito do bairro, eu vivera na atuação junto à VOCC (Vila Olímpica do Conjunto Ceará). E vinha de dizer que no primeiro dia de atuação na colônia de férias de 2007, me deparei com crianças e jovens com aspectos corporais raquíticos, descalços, sem camisas e que falavam como que um dialeto novo para mim. Logo que me inseri no contexto deles, escutando suas histórias e brincando com eles nas atividades propostas, as crianças demonstraram toda sua afetividade, mostrando o quanto são responsivas ao carinho, palavras de conforto, atenção e ações concretas formativas. Os jovens demoram um pouco mais para demonstrar a afetividade e embora assumissem uma postura de dureza e por muitas vezes acabem lidando com seus problemas na base da violência, conseguiam dizer seus interditos e atuar em meio a contradições.

Rubem Alves afirmava (2003) que as crianças são os seres mais inteligentes que vivem na Terra, e com o passar do tempo vão perdendo essa capacidade de inteligência, em uma espécie de *pinoquização* ou enrijecimento cultural. Cunha (2010) afirma, por sua vez, que se torna algo de fundamental uma educação axiológica para crianças e jovens, em um vislumbre do resgate de valores educacionais e em uma reivindicação de cidadania.

Eu sentia essas verdades sobre a infância. O mês de julho todo fora uma experiência exitosa, pois nunca havia trabalhado com crianças e adolescentes de comunidades vulneráveis. Diante dos diálogos com os jovens, percebi que eles não tinham o costume de sair do bairro, daí me perguntei: se a colônia de férias funciona só de segunda a sexta, o que eles fazem no final de semana? Então fui visitar a VOCC no final de semana, mesmo estando fechada.

Logo quando cheguei percebi que todos os adolescentes que frequentavam as atividades, na semana, também lá estavam no final de semana, sem fazer absolutamente nada. Percebi que a VOCC além de ser um espaço de práticas esportivas, também era um local de convívio social, onde jovens e adultos se encontravam para conversar e aproveitar o tempo livre para viver novas construções identitárias. Cunha (2010) afirma que a Vila Olímpica do Conjunto Ceará atuava como centro de convivência de moradores do bairro e adjacências, fortalecendo o vínculo da comunidade. Ainda Cunha (2010) comenta que muitos alunos e membros da comunidade encaravam a Vila Olímpica como sua segunda casa – o que aumentava a responsabilidade na forma de pensarmos a convivialidade neste espaço e tempo. Retomando a cronologia, no mês seguinte haveria uma seleção para estagiários da Vila Olímpica do Conjunto Ceará e fui selecionado para compor a equipe de trabalho.

A Vila Olímpica do Conjunto Ceará, apesar de ser um projeto importante na área, sofre com várias paralisações e descontinuidade por falta de verbas estaduais, de apadrinhamentos políticos dentro da Secretaria do Esporte (setor onde a Vila é representada) que favorecem a burocracia e descontinuidade administrativa, o deslocamento de verbas para outros assuntos e locais, bem como a inserção de secretários e funcionários que não entendem e nem procuram entender o projeto e sua importância concreta.

Segundo já relatado, a Vila Olímpica já sofreu inúmeras paralisações e a comunidade sempre se movimenta em protestos no bairro, na intenção de retomar suas atividades. Com parceria entre escolas, associações e comunidade, as manifestações são realizadas no próprio bairro. A mais recente paralisação foi no ano de 2012, chegando a durar dois anos e meio de pura inatividade, que também inclui a incompetência da Secretaria do Esporte. As manifestações sempre são repercutidas, pois o Conjunto Ceará foi considerado

por anos o bairro mais populoso da América Latina, com isso tendo um grande público que interessa aos representantes políticos. Segundo Nietzsche, “O Estado é o mais frio de todos os monstros frios; mente friamente e eis a mentira que escorrega da sua boca: “Eu, o Estado, sou o Povo”.

Nos cinco anos que dediquei meus esforços educacionais à Vila Olímpica, pude observar, então, que embora o direito ao esporte e lazer seja assegurado por Lei, a prioridade do Governo nunca foi a classe proletária. Transformando muitas vezes a Lei em uma política assistencialista, como afirma Zingoni (2008), as políticas públicas de esporte em nosso meio, muitas vezes são traduzidas como políticas de atividades esparsas, de doações de materiais esportivas sem haver uma preocupação com a participação humana, que é a vida destas medidas.

Ora, as políticas públicas de esporte “precisam” de outras justificativas que não apenas a democratização do acesso e permanência. Não é difícil ouvir assertivas de que o jovem que pratica esporte não se envolve com drogas; ou argumentos mais conservadores no que tange ao tempo livre, como sendo este a raiz de todos os males e problemas da juventude; “não tem tempo de pensar besteira”; “não fica fazendo o que não deve na rua”; “mente vazia oficina do diabo” (MELO, 2003).

Por trás de argumentações como essas estão presentes componentes que há muito marcam algumas iniciativas que atendem os jovens pobres. Percebemos claramente a posição de que o jovem se envolveria com o crime por não ter outras coisas a fazer, indicando uma suposta linearidade entre falta de opções de lazer com o ingresso no mundo do crime. Assim, como observa Melo (2003), o esporte seria o “antídoto” perfeito para coibir tais práticas.

Como a VOCC trabalhava com a inclusão de valores humanos e a inclusão social destes jovens, seu trabalho nunca foi prioridade dentro dos Governos, que insistiam em adotar uma postura como a abordada acima por Melo (2003) e Cunha (2010). Comecei como estagiário e fui até o cargo de coordenador da instituição, realizando várias parcerias para o benefício da comunidade. Escolas, ONGs, associações, postos de saúde e ligas esportivas, todas estas parcerias eram feitas com instituições do próprio bairro para fortalecimento do fazer pedagógico coletivo.

Figura 1 – Trabalho na Vila Olímpica do Conjunto Ceará



Fonte: Arquivo do Autor

Veja nesta imagem texto como o esporte pode ser trabalhado dentro da área não formal como ferramenta educacional, priorizando os aspectos Ético-Morais promovendo uma inclusão social. Nesta imagem de uma colônia de férias, prende a atenção de inúmeras crianças e jovens (divididos por faixas etárias como podemos notar nas colunas G1 – 07 a 08 anos; G2 - 09 a 11 anos; G3 - 12 a 14 anos; G4- 15 a 17 anos) no ginásio da Vila Olímpica, com apresentações musicais e artísticas, brincadeiras cantatas e circuitos esportivos.

Figura 2 – Campo da Vila Olímpica no Dia das Criança



Fonte: Arquivo do autor

Nos finais de semanas a colônia de férias a Vila recebia ações sociais fomentadas pelo Governo do Estado. Aqui nesta imagem texto podemos notar um domingo de muita diversão com brinquedos infláveis, e muita competições esportivas espalhadas por toda a Vila.

Diante destas parcerias, conheci o trabalho da Escola de Ensino Médio Liceu do Conjunto Ceará (LCC)¹⁰, onde trabalhávamos em partilha de eventos dentro da comunidade, pois o corpo docente do LCC contava com vários professores que foram alunos e hoje desempenham seu fazer pedagógico dentro da instituição.

Na gestão do professor Luciano Nery¹¹, em 2008, recebi o convite para assumir algumas horas na disciplina de Educação Física da Escola. Logo percebi que a dinâmica da escola era diferente e os professores se empenhavam em seus projetos interdisciplinares, existindo inúmeras experiências exitosas no fazer pedagógico. A escola chegou a ganhar vários prêmios com os seus projetos. Julgo importante apresentar minimamente o Projeto Político Pedagógico da escola, para situar essa proposta de ensino.

Apresentaremos algumas experiências que foram importantes para meu percurso formativo e dialogaremos sobre essas experiências com alguns autores que pesquisam sobre esses temas. Abramovay (2003) concluiu, em seus estudos, que o que tem efetivado o novo no fazer pedagógico da escola são seus projetos desenvolvidos em múltiplas linguagens, e que estreitam as relações entre professores, alunos e comunidade, desenvolvendo uma relação extremamente afetiva e atuante no mundo social.

Alves (2012) comenta que a ação docente se enche de vida quando o professor e o aluno estão envolvidos em uma relação afetiva, pois são os sentimentos os motivadores de qualquer ação humana livre e pensante. Se tradicionalmente se caiu em psicologismos, ao falar-se de vínculos, hoje se sabe que há uma interrelação entre as realidades objetivas e o universo das subjetividades.

O Surgimento do Conjunto Ceará, ocorreu na década de setenta, onde o Brasil vivia sob o regime militar do presidente Emílio Garrastazu Médici, que além dos problemas

10 A Escola de Ensino Médio Liceu do Conjunto Ceará (LCC) está situada à Rua 1139-A, nº 10, na 4ª Etapa do Conjunto Ceará, na cidade de Fortaleza, Ceará, criado pelo Decreto nº25716 de 10 de fevereiro de 2000, e reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação sob Parecer nº1140/2000 em 12 de dezembro de 2000, fundada no dia 13 de abril de 1998, e inaugurada em 16 de abril de 1999, preocupa-se com a formação geral do aluno e a preparação deste para o mercado de trabalho. A escola faz parte da Organização da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará - SEDUC, e tem como órgão mantenedor o Governo do Estado do Ceará.

11 Luciano Nery professor de Biologia da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Foi diretor da escola do Liceu do Conjunto Ceará durante os anos de 2008 a 2011. Hoje atua na Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação da SEDUC.

da repressão ainda sofria com a questão da habitação, um drama não só da cidade de Fortaleza, mas de todo o Brasil.

Nessa época, Fortaleza estava passando por um crescimento vertiginoso, a cidade possuía 150 mil residências, porém não era suficiente para abrigar as famílias existentes. Uma das bandeiras do regime militar era a resolução do déficit habitacional construindo conjuntos residenciais na periferia para a população pobre, através da construção de casas simples e modestas.

Nas propagandas oficiais que tinham como slogan: “Este é um país que vai pra frente”, a construção do Conjunto Ceará foi utilizado para divulgar os feitos do governo, Segundo Professor de história Evaldo Lima, a área destinada ao Conjunto Ceará era de propriedade de um rico latifundiário, o senhor Bezerrinha, também proprietário das terras da Bezerra de Menezes. A região onde hoje estão localizadas a primeira e a segunda etapa era chamada de Estiva, enquanto nas proximidades do canal onde hoje está localizada a quarta etapa era a conhecida como Veneza.

A população do Conjunto Ceará é maior do que a de 141 dos 184 municípios cearenses: 42.894 habitantes, sendo 19.848 homens e 23.046 mulheres. Dividido pelo IBGE em Conjunto Ceará I e II, o bairro conta com 12.223 domicílios particulares ocupados, com média de 3,51 moradores por domicílio (dados IBGE. Censo Demográfico 2010).

As casas são divididas em UV's (Unidade de Vizinhanças), cada UV equivalia a cem residências, e possuíam um colégio público como referência. No total o bairro possui 11 UVs, sendo que a UV 11, possui dois colégios. Hoje há também uma outra divisão Conjunto Ceará I e II, que divide o conjunto ao meio. Esta divisão refere-se somente à duas linhas de ônibus que fazem a rota Terminal/Centro.

O Conjunto não tinha calçamento, moravam distantes das áreas centrais, sofriam o abandono do poder público com carências de escolas, postos de saúde, áreas de lazer e com um deficiente sistema de transportes coletivos em um conjunto que nem tinha calçamento. Diante da ausência do poder público, os moradores do Conjunto Ceará reinventaram seu próprio espaço numa intensa teia de mutirão e solidariedade, com sentimento de comunidade e cidadania de uma gente humilde, “que vai em frente sem nem ter com quem contar”.

Em 1988, o Conjunto Ceará voltou a ter uma importância histórica para Fortaleza, foi com os votos da população desse bairro que Ciro Gomes foi eleito prefeito de Fortaleza. E este já eleito realizou importantes melhorias no Conjunto. O Bairro por muitos anos ficou conhecido como “currel eleitoral” do Ciro Gomes.

Hoje o bairro possui uma boa infra-estrutura urbana com serviços, estabelecimentos públicos em saúde e educação e, especialmente, escolas, além de diversas opções de lazer. O Pólo de Lazer Luiz Gonzaga se localiza na avenida central do bairro e é palco das grandes festas do bairro, festival de festas juninas, eventos do movimento Hip Hop e festas populares religiosas, como a de Nossa Senhora da Conceição, padroeira do bairro, entre outras. Porém, um dos maiores problemas do bairro continua sendo a necessidade de trabalho para os sujeitos residentes, saneamento, atenção básica em saúde e maior compreensão da articulação entre educação e cultura. O crescente inchaço populacional, então, agrava essas questões de exclusões.

Atualmente o Liceu do Conjunto Ceará conta com mil seiscentos e trinta e dois alunos matriculados, distribuídos nos três turnos e nas três séries do Ensino Médio, atendendo aos jovens com faixa etária entre 13 a 20 anos. Adota como princípio norteador a formação integral do homem, perpassando por todas as etapas do crescimento: *humanística, crítica, reflexiva, técnica e filosófica*; além de garantir ao aluno o direito à aprendizagem dos conhecimentos culturais e éticos, busca difundir valores como: o respeito a si e ao próximo, o compromisso e integração; e tem por lema: “Educando com a Vida e com a Esperança”.

No campo administrativo, o Liceu do Conjunto Ceará contou com o trabalho de gestões competentes, participativas e compartilhadas na pessoa das antigas gestoras: Maria Marlene Vieira Amâncio (1998 a 2002), Maria do Socorro Ribeiro do Amaral (2002 a 2004), Hebe Mara dos Santos Vieira (2005 a 2008), Luciano Nery Ferreira Filho (2008 a 2010) e atualmente, na pessoa da atual diretora Maria Socorro Nogueira de Paula. Sua equipe é formada por três coordenadores escolares: a professora Eliete Aguiar Adriano Costa, o professor José Gecivaldo Maciel, o professor Antônio Furtado Landim Neto; e pela Secretária da Escola: Maria Madalena Vieira Rocha. A atual gestão busca pautar suas ações em uma administração democrática e atuante, através das parcerias com os organismos colegiados: Conselho Escolar, Grêmio Estudantil Educador Paulo Freire, além de contar com o apoio de uma equipe de professores e funcionários comprometidos com a Educação de Qualidade para Todos.

Quanto à sua estrutura física, o Liceu do Conjunto Ceará¹² dispõe de uma arquitetura moderna, ampla e confortável, com espaços específicos para determinadas áreas

12 No campo administrativo, o Liceu do Conjunto Ceará contou com o trabalho de gestões competentes, participativas e compartilhadas na pessoa das antigas gestoras: Maria Marlene Vieira Amâncio (1998 a 2002), Maria do Socorro Ribeiro do Amaral (2002 a 2004), Hebe Mara dos Santos Vieira (2005 a 2008), Luciano Nery Ferreira Filho (2008 a 2010) e atualmente, na pessoa da atual diretora Maria Socorro Nogueira de Paula. Sua

do conhecimento, como: Laboratórios de física, química, biologia, redação e informática; salas com equipamento de audiovisual, sala de leitura, biblioteca, sala de música, teatro e artes plásticas; Rádio Escola, auditório e anfiteatro. Seu espaço para a prática de atividades físicas, gincanas e grandes eventos é a Vila Olímpica do Conjunto Ceará, que conta atualmente com o espaço físico: refeitório, uma sala para a pedagogia, um salão de dança, uma quadra polivalente, um campo de futebol, um campo de areia, uma pista de atletismo, uma pista de *skate*, um salão polivalente, uma cozinha, uma sala para a coordenação, uma sala para materiais esportivos, três banheiros e uma piscina que está em fase de conclusão.

No Liceu do Conjunto Ceará, é proposto que se amplie o universo das atividades curriculares e extracurriculares, cada professor ou professora vem procurando, desse modo, organizar e abordar cada conteúdo de forma complexa, a fim de que os alunos possam adquirir conhecimentos para sua formação integral. Tem as seguintes disciplinas: Matemática, Física, Biologia, Química, Português, Sociologia, Filosofia, Geografia, História, Arte e Educação Física. Cada atividade favorece o desenvolvimento de habilidades, atitudes e competências. Aulas de campo, participações e estímulo aos eventos locais são sempre incentivados aos alunos, para que não haja maior distanciamento entre teoria e prática. Nas aulas de Química e Física cada uma dessas disciplinas contém laboratório de pesquisa, no qual os alunos têm cada aula prática e de análises experimentais, envolvendo elementos químicos e físicos. Nessa escola, o desenvolvimento psicolinguístico intenta se fazer contextualizado.

Em grande parte das disciplinas, os alunos avaliam as figuras, os sinais e a linguagem. São feitas muitas atividades desse tipo em que os alunos vão tentar desenvolver as atividades linguísticas, através de apresentações dos seminários em dupla, individual, muitas vezes os alunos ficam ministrando as aulas e elaborando os discursos pessoalmente e grupalmente.

No que se refere ao fazer pedagógico, objetiva-se nova proposta do Ensino Médio, trabalhando-se o conhecimento de forma contextualizada e interdisciplinar, de modo a buscar a desenvolver nos jovens suas potencialidades e criatividade. Para isso, estabelece-se no currículo a prática de atividades culturais, extraclasse, gincanas solidárias, além de palestras e

equipe é formada por três coordenadores escolares: a professora Eliete Aguiar Adriano Costa, o professor José Gecivaldo Maciel, o professor Antônio Furtado Landim Neto; e pela Secretária da Escola: Maria Madalena Vieira Rocha. A atual gestão busca pautar suas ações em uma administração democrática e atuante, através das parcerias com os organismos colegiados: Conselho Escolar, Grêmios Estudantil e Educador Paulo Freire, além de contar com o apoio de uma equipe de professores e funcionários comprometidos com a Educação de Qualidade para Todos.

seminários que abordem temas atuais e pertinentes ao dia a dia de seu alunado. Não esquecendo a formação acadêmica, o LCC desenvolve aulas preparatórias e simulados bimestrais de acordo com o ENEM, bem como Concursos e Vestibulares.

A trajetória do Liceu do Conjunto Ceará foi sempre difundida em nível nacional e internacional através da ousadia de seus projetos, a exemplos do Projeto IUTU! “Luz para Educação” – 2000¹³ e o Projeto Escola em Ação: Módulos Didáticos. – 2001¹⁴, o qual foi considerado como uma das melhores experiências no Fórum de Experiências – De Escola para Escola – na Bahia.

A preocupação com o meio ambiente é preconizada no Projeto Político Pedagógico e tem sido buscada de modo constante através de seus projetos que engajam toda a comunidade na luta constante pela preservação e conservação de nosso planeta. Devido à importância e seriedade desse projeto, o Liceu do Conjunto Ceará foi a escola brasileira convidada a participar do intercâmbio das melhores experiências trabalhadas pelas escolas dos países do Mercosul, tendo sido reconhecida em 2003, pela UNESCO, por suas experiências inovadoras, como uma das quatorze melhores escolas do Brasil, em decorrência disso passando a receber recursos financeiros para subsidiar projetos.

Ainda em 2003, a escola também foi indicada como entre as dez escolas do Brasil que combatia a violência dentro e fora da escola com o seu fazer pedagógico apontado por Abramovay (2003), no estudo da UNESCO, em parceria com a Universidade de Brasília (UNB). Uma de suas ações é uma caminhada pela paz no bairro, envolvendo alunos, pais, comunidade em geral, colocando em pauta um assunto que assola as periferias: a violência desenfreada que afeta desde a criança ao idoso.

Todos os projetos são de iniciativa da escola, apesar dos recursos para o seu desenvolvimento serem buscados em outras instituições. Tais iniciativas, no âmbito do pedagógico, têm contribuído para a diminuição de situações de violência no interior do estabelecimento, considerando que a qualidade do ensino se mostra como estratégia importante na aproximação do jovem com a escola (ABRAMOVAY, 2003, P. 146) .

13 Projeto de inclusão digital de jovens e adultos onde pretendia oferecer aos jovens a oportunidade de realizar cursos de informática e sua inserção no mercado de trabalho, buscando a formação da cidadania como balizador fundante.

14 Projeto que dinamizava a escola com vários projetos interdisciplinares trabalhados em eixos ou módulos temáticos bimestrais, uma iniciativa do MEC em trilhar caminhos inclusivos para a educação.

Atualmente, como atividade artístico-cultural, além da Camerata de Violões, o Liceu do Conjunto Ceará conta com a Banda LCC e que em muito tem contribuído para que os jovens sintam-se motivados a estar na escola, inclusive aos finais de semana para ensaios. A escola, hoje, participa também do projeto PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Docência – em parceria com MEC e a Universidade Federal do Ceará, atuando como elo entre teoria, observação e a prática de jovens acadêmicos, no intuito de criar nestes o interesse pelo magistério.

Arroyo (2007, p.20) revela que uma das formas de trazer o currículo para o cotidiano escolar vem de uma prática que se torna familiar em espaços formativos: o trabalho mais coletivo dos(as) educadores(as) frente a toda comunidade envolvida. Ainda ele, relata que o planejamento das ações pedagógicas por um coletivos de área ou por coletivos de ciclo passou a ser um estilo de trabalho que tende a se generalizar, pois os resultados educacionais são positivos frente às realidades locais.

Chegando ao LCC e observando o esforço de cumprir esses deveres foi que ampliei meu olhar pedagógico para a vertente da prática e teoria aplicada no cotidiano formal e não formal de educação física. Esta vivência contribuiu muito para minha ação de docência na VOCC também, pois neste período eu atuava nas duas instituições fortalecendo o vínculo e o diálogo com a comunidade. Muitas das ações da VOCC e LCC em favor da comunidade foram realizadas em parcerias, que assumiam desde concessão de espaços até manifestações amplas e com a comunidade e outras instituições que atuavam no lugar.

Por meio dos projetos de clamores pela paz, ações para minimizar a violência juvenil, gincanas verdes para estimular a consciência ambiental dos alunos e comunidade e campanhas de solidariedade, desenvolvidos no Liceu que fui compreendendo concretamente que a educação não se faz apenas dentro de sala de aulas ou nos ambientes estipulados para o ensino. Percebi que as experiências que a escola proporcionava aos alunos eram de fundamental importância para o desenvolvimento do sujeito humanizado.

Hoje, com a literatura de Kohlberg (1992), vejo como é importante as experiências intra e extracurriculares para a construção (e a maturação) moral dos sujeitos. A escola trabalha esta vertente sem perder o foco também na formação de seus alunos para o concurso do vestibular.

Dentro da pesquisa de Cunha (2015), podemos observar que os projetos desenvolvidos na escola que mais atraem a participação dos jovens são: Sábado Letivo; Rádio da Escola; Laboratório de Redação; Monitoria dos Laboratórios; Foguete de Física; Clube de

Química; Teatro; Gincana Verde; Banda; Pré-Vest; Inter-Classes; Olimpíada de História; LCC na Rede; PIBIB; Caminhada da Paz.

Brandoni (1999) afirmava que, na Argentina, várias pesquisas e avaliações de projetos de ação no meio escolar possibilitaram o conhecimento de estratégias que contribuíram para uma melhoria do clima escolar e para a construção de uma cultura da não violência, através de experiências de mediação escolar. Se considerarmos que estamos perante uma sociedade em que há uma crise dos valores morais e sociais, os quais nos conduzem muitas vezes a uma situação de incerteza e insegurança, especialmente no segmento das juventudes, temos de pensar na educabilidade desta dimensão.

Segundo Queirós (2004) relata, entre grupos de jovens, é necessário, por assim dizer, um novo rumo no caminho da valorização de si e do Outro; das construções utópicas (ainda que provisórias) e do compromisso com a inclusão social. É neste sentido que o papel da escola deve representar o de agenciadora de experiências formadoras que contemplem novas socialidades.

Sposito (2003) alerta para usar o ponto de vista de uma sociologia não escolar da escola, ou seja, colocar em foco o tempo e espaço de sociabilidade não escolar dos alunos que estão na escola, para trocas de experiências.

Nessa direção, via-se o quanto urge tecer-se elementos para se conceber um meio ambiente formador, capaz de situar-se junto ao entorno, possibilitando novas mensagens e comunicações que venham a alterar e "irritar" a construção de um novo enquadramento axiológico nos diferentes grupos ou sistemas sociais.

O envolvimento direto nestas ações da escola me levou, pois, a reflexões sobre a necessidade de revermos o que estamos pensando como socialidade juvenil, lugar de inscrição da problemática da dimensão Ético-Moral em educação. Esta dimensão, pois, não paira nas nuvens, mas requer o fortalecimento de um laço ainda mais forte com a comunidade. Assim é que naquele tempo eu contava agora com o apoio direto da Vilas Olímpicas do Conjunto Ceará e do Liceu do Conjunto Ceará, para a escuta das demandas das comunidades. Chegava, mesmo, a sugerir movimentos que poderíamos alavancar junto à comunidade. A parceria entre líderes comunitários e alguns professores da escola, caminhando nesse sentido os levou a obter algumas conquistas dessa natureza, no bairro. Um exemplo disso foi uma ponte construída na avenida C com avenida F, depois de passeatas e abaixo assinado estimulado pelos alunos e docentes do Liceu do Conjunto Ceará e comunidade.

Uma ação marcante que presenciei dos alunos do LCC contra o Bullying, por exemplo, e que foi instrumento de reflexão em toda a escola, foi o caso em que o professor de

biologia sofreu alguns comentários preconceituosos durante sua volta para casa, em um coletivo, e isso feito por um aluno do turno da manhã. Outros alunos estavam no coletivo também. No dia seguinte, o professor chegou para a direção da escola pedindo seu afastamento. Ainda no mesmo dia, no horário do intervalo, todos os alunos do turno da manhã realizaram uma salva de palmas e um representante dos alunos foi eleito para falar em nome dos alunos. Ele disse: “professor, pedimos desculpas por esse ato preconceituoso que o aluno realizou, e tal ato não nos representa, pelo contrário, nos envergonha”. E finalizaram com um abraço coletivo de todos os alunos junto ao professor. Isso foi bastante significativo para nossa avaliação do trabalho docente desenvolvido contra atitudes violentas.

Rubem Alves colocava que essa espécie de violência, o bullying, entra ainda muito cedo no cotidiano escolar e por muitas vezes vem torturando de forma insidiosa, às vezes ocultando-se, às vezes com estardalhaço, crianças e adolescentes que vivenciam o cotidiano da escola, transformando a alegria de estar neste ambiente em ódio ou desistência de transformação social.

Visitas a instituições onde se vê o sofrimento pessoal e social, junto a pessoas com câncer, lares de abrigos, visitas a sujeitos em situações de rua realizadas pelo professor Maurício, de português, desenvolveram nos alunos atitudes que não eram programadas pelo corpo docente, mas surgiam do próprio modo como ele fazia a escuta amorosa aos discentes. Foi assim que se realizou a mobilização para arrecadar roupas, cobertores, comida e brinquedos para instituições visitadas pela escola, com a participação da própria comunidade. O que se soma a essas ações dos professores é o projeto PDT (Professor Diretor de Turma), também vivido no Liceu do Conjunto Ceará, e que se desenvolve em diversas escolas do Estado, aproximando efetivamente os alunos e professores, criando laços afetivos, problematizando a violência institucional e relacional e, ainda, trilhando caminhos inovadores no fazer docente.

A afetividade é um dos elementos que colabora com o desenvolvimento do indivíduo. Por meio do contato com o outro e da vida social, o ser humano estabelece vínculos afetivos e se desenvolve. A afetividade pode contribuir para se criar melhores condições de aprendizagem no ambiente escolar, tanto quanto para uma prática pedagógica de qualidade (PRADO, 2013).

O projeto Professor Diretor de Turma, desenvolvido dentro das escolas de ensino básico do Estado, tem contribuído para o estreitamento das relações entre discente, docente e comunidade, uma vez que impulsiona o desenvolvimento de ações mútuas de cooperação

dentro do ato educacional – e isso também tece acento formador em minha aprendizagem feita aquele tempo. Rodrigues (1976) diz que os motivos para o ser humano aprender são profundamente interiores, mas não desconectados do *socius*.

Essa interiorização, segundo Boff, está ligada ao Cuidado¹⁵, dimensão que rege as relações humanas e o ambiente, positivando o enlace maior entre sujeitos e a esfera socioambiental.

Segundo Espinosa (2004), as instituições que trabalham o lado afetivo (que se junte à dimensão Ético-Moral) despertam o interesse dos educandos, tornam assim a escola um ambiente socializador e crítico, em que os sujeitos adquirem as primeiras experiências de vida fora do ambiente familiar, daí podendo fazer “estranhamentos”.

Rousseau já alertava que: “um bom professor para estimular o educando ele não deve sobrecarregar seus alunos com trabalhos difíceis, mostrando-se apenas severo e zangado, construindo assim a reputação de homem rigoroso e rude. Ele deve buscar o equilíbrio das relações no empoderamento de ações, que é extremamente afetivo”.

Na teoria de Wallon (1968), a dimensão afetiva é destacada de forma significativa na construção da pessoa e do conhecimento. Afetividade e inteligência, apesar de terem funções definidas e diferenciadas, são inseparáveis na evolução psíquica. Entre o aspecto cognitivo e o afetivo existe contraposição e complementariedade. Dependendo da atividade, há a preponderância do afetivo ou do cognitivo. Não se trata da exclusão de um em relação ao outro, mas sim de alternâncias em que um submerge para que o outro possa emergir mais intensamente.

Na escola as relações acontecem o tempo todo através dos conflitos e oposições, ora por meio de diálogos, que se dão na interação. Ainda Piaget (1994), estudando o juízo moral e a cognição considerou o desenvolvimento intelectual como um processo que compreende a interação nas múltiplas relações do ser moral com seu mundo ao seu redor.

Diante do exposto, a minha experiência como docente na escola básica dentro desta realidade de Professor Diretor de Turma me proporcionou relações extremamente significativas, que me estimularam o saber conviver e o saber ser na *práxis docente*, o que parece ofertar o sentido do fazer no cotidiano escolar. O envolvimento nos eventos da escola, como Feira das Profissões, Semanas de Humanidades, Expociência, Gincanas, etc., mediado pelo auxílio e o envolvimento do Professor Diretor de Turma se faz de forma direta no mundo

15 Termo ligado a Ética do Cuidado proposto por Leonardo Boff, teólogo e escritor, comenta que um princípio essencial da humanidade e de toda a vida é o cuidado. Por que, ainda segundo Boff: Tudo que amamos também cuidamos.

concreto da sala de aula (onde se faz confecções de banners, apresentações, organizações, mobilizações, etc.), também alberga dimensões que extrapolam seus muros, como estamos a frisar.

Entendo que se faz importante apresentar brevemente esse projeto Professor Diretor de Turma, que possibilitou o estreitamento das relações que vivenciei com os alunos e, portanto, iniciou-me nas questões da dimensão Ético-Moral, onde se inscreve o escopo desta pesquisa. Quando participei neste projeto como professor mediador, tentando possibilitar aos alunos experiências que pudessem ampliar sua formação para a cidadania e a reflexão sobre seus contextos de vida, vi que a criticidade que daí emerge se fazia em meio a ações cotidianas cuja beleza e complexidade, dentro de sua simplicidade, eram evidentes, como se pode ver:

- Dossiê de Turma: Considerado indispensável para a construção da caracterização diagnóstica de cada turma, o dossiê consiste no levantamento de um panorama de informações sobre os alunos, as quais, ao serem socializadas junto a todos os professores, servirão para que os conselhos de turma elaborem ações pedagógicas interventivas, que estejam de acordo com as reais necessidades e aspirações dos estudantes e da turma. Trata-se de um importante instrumento que potencializa os atendimentos feitos pelo professor diretor de turma aos pais ou responsáveis pelos alunos, ao tratar sobre a condição estudantil de seus respectivos filhos. O dossiê da turma melhora, ainda, a prática pedagógica dos professores, contribui para a humanização das relações entre alunos, pais, professores, gestores e demais atores da comunidade educativa, ampliando as possibilidades de redução dos índices de infrequência/abandono escolar e a melhoria do desempenho acadêmico de cada estudante.

- Mapeamento de Sala: O mapeamento de sala é uma ação de natureza essencialmente pedagógica, fruto da observação atenta do professor diretor de turma e dos demais professores, em torno das posturas e especificidades dos estudantes, sobretudo no que concerne às relações interpessoais, aos níveis de (in)disciplina, concentração, participação e aproveitamento nas aulas. A implantação efetiva do mapeamento de sala, com base em normas claras e acordadas por todos, oportuniza um ambiente disciplinado, propício à atenção, ao respeito, à identificação personalizada e à conseqüente melhoria dos níveis de aprendizagem dos estudantes.

- Conselho de Turma: O conselho de turma é um órgão colegiado, composto por membros da comunidade escolar, que tem como finalidade acompanhar a realidade dos estudantes, individual e coletivamente, para promover o desenvolvimento integral dos mesmos. Os encontros de Conselho de Turma asseguram uma maior eficácia no que concerne

à gestão da sala de aula, tornando este espaço um ambiente agradável e propício à aprendizagem. O conselho de turma evidencia as características atitudinais e intelectuais dos alunos, avalia as práticas pedagógicas de professores e gestores escolares, reflete sobre esse diagnóstico e planeja as intervenções pedagógicas imprescindíveis à elevação do sucesso acadêmico dos estudantes. Há duas categorias de reuniões para as quais o conselho de turma é convocado: a reunião diagnóstica e a reunião bimestral de conselho de turma.

- **Atendimento a Pais ou Responsáveis:** O atendimento personalizado a pais ou responsáveis pela educação do estudante é mais uma importante iniciativa pedagógica que oportuniza ao professor diretor de turma fornecer às famílias, com regularidade, informações sobre a assiduidade, o comportamento e o aproveitamento escolar dos estudantes. Trata-se de um conjunto de ações que visa estabelecer e incentivar mecanismos de estreitamento dos laços entre a família e a escola, como meio de fortalecer o sucesso escolar. Esta união de forças potencializa as responsabilidades da família no acompanhamento da vida escolar dos filhos, fazendo-a partícipe das atividades, como uma verdadeira extensão da escola. A presença e o trabalho do diretor de turma criam para os pais ou responsáveis um ambiente mais acolhedor e afetivo, liderado por um profissional que conhece as características e a realidade das famílias, ajudando-as a empregar mecanismos e estratégias de acompanhamento escolar que asseguram a melhoria do comportamento dos estudantes, a elevação dos resultados de aprendizagem e a redução dos níveis de infrequência e abandono escolar.

- **Formação para a Cidadania:** A formação para a cidadania é uma área curricular transversal não disciplinar que oportuniza a troca de experiências entre alunos e professores, promovendo o desenvolvimento da autoestima, de regras de convivência e respeito mútuo. Liderada pelo PDT (professor diretor de turma), ela se configura como o espaço de fomento à promoção de atividades relevantes, com foco na formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos, intervenientes e capazes de protagonizar a transformação de suas próprias perspectivas de vida e da realidade social que os cerca.

- **Estudo Orientado:** O estudo orientado é uma prática pedagógica cuja principal finalidade é trabalhar competências e métodos de estudo que estimulem a autonomia e o protagonismo dos estudantes no âmbito das aprendizagens. Trata-se de um valioso encontro entre o professor diretor de turma e os alunos para a promoção de atividades metacognitivas que oportunizem, principalmente, o aprender a aprender e o aprender a conviver. As experiências de aprendizagem oportunizadas pelo estudo orientado levam o aluno a desenvolver estratégias para resolução de desafios ligados ao seu desempenho acadêmico e às suas relações interpessoais.

- **Atendimento Individual ao Aluno:** O atendimento individual ao aluno é uma atividade, direta ou indiretamente desenvolvida em todas as práticas pedagógicas do PPDT, capaz de contribuir para que os estudantes sejam percebidos como sujeitos diferentes, que aprendem em tempos e de formas também distintos. Assim, procura-se dar impulso a uma prática docente que, além de atender às diversas necessidades dos aprendizes, privilegie a compreensão e amplie a capacidade de autonomia dos estudantes quanto à resolução de problemas diversos e à criação de projetos relevantes para suas vidas.

[...] Estas etapas do Projeto Diretor é muito significativo pois observei que os alunos ficam mais atentos e dispostos a participar das atividades propostas, quando é o seu professor diretor de turma, participam mais das aulas com comentários sobre a aula e sobre sua vida pessoal, quando cabe. Um aluno estava sempre aborrecido, todos com todos os professores, foi ai que o atendimento individual este aluno comentou que estava passando por um momento muito complicado em sua vida, o término do namoro, e isso estava refletindo em sala de aula e em casa. Em conversas amistosas, foi possível observar que com o tempo o aluno foi voltando ao seu comportamento usual, livrando-o de possíveis más decisões que ele poderia tomar.

Além de aproximar o docente dos alunos sabendo suas particularidades, ele potencializa que o professor possa identificar os fatores dificultastes para o desenvolvimento do aluno nas atividades rotineiras da escola ou até fora de dela. Outro fator positivo é que este projeto aproxima o professor dos problemas do cotidiano da comunidade, pois conhecendo seus alunos mais afundo, ele percebe os fatores limitantes que o circundam.

Na medida em que ocorre a descentração, isto é, o sujeito sai do seu próprio ponto de vista para se colocar no ponto de vista do outro, ocorre uma transformação no respeito, que agora se torna *mútuo*. Ser governado por si mesmo, todavia, não significa a preponderância do ponto de vista pessoal, o que levaria a autonomia a um juízo moral egocêntrico; ser autônomo moralmente perante a lei ou as normas escolares quer dizer poder entendê-las como sendo o resultado de acordos entre os diversos pontos de vista dos membros que compõem um grupo e não mais como algo imutável, que transcende a vontade e o raciocínio do mesmo (Pascual, 1999, *Psicol. cienc. prof.* vol.19 no.3).

Atividades diante dos fatores limitantes são colocadas em prática, como a já relatada do professor Maurício de português em páginas anteriores. Aqui julgo apresentar uma

experiência prática durante os seis anos de participação neste projeto: Eu estava a frente da turma do terceiro ano C como Professor Diretor de Turma, então notei que os alunos estavam bastante desestimulados com o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e com a possibilidade de trabalhar. Realizei uma campanha na UFC com arrecadação de apostilas para o ensino médio e realizamos visitas guiadas em alguns cursos de graduação (artes, dança, educação física, biologia, física, computação, medicina, fisioterapia e biblioteconomia) foram quatro meses bastante estimulantes para os alunos nestas visitas. Também visitamos centros de cursos técnicos como o IFCE (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará), que trouxeram outras possibilidades. Ainda nesta ação, convidei ex-alunos do LCC que adentraram a universidade para compartilhar um pouco sua história de vida universitária com os alunos e mostrar que eles também eram capazes. Depois destas atividades, notei que os alunos do terceiro ano C ficaram mais animados para com o exame do ENEM e suas possibilidades para o futuro.

Oliveira, Silva e Rodrigues (2006) colocam em evidência os jovens como produtores de cultura, da sua e da sociedade, mas reconhecem ambiências sociais, políticas, econômicas e culturais que limitam tal potencialidade. Entre fatores mais problemáticos, destacam a inoperância em políticas públicas juvenis capazes de possibilitar e potencializar o desenvolvimento dos sujeitos no âmbito do trabalho e da cultura, nos múltiplos campos da sociedade.

Abordar a relação entre cultura e juventude exige perceber como os(as) jovens vivem essa juventude: as vulnerabilidades e potencialidades contidas em suas condições de vida e a pluralidade de expressões culturais que emergem da experiência dos grupos juvenis espalhados por todo o país. Mas também é necessário observar os impedimentos reais e as possibilidades de promover a cidadania cultural de jovens, para que a fruição e a produção cultural deixem de ser privilégios de poucas pessoas. Dessa forma, a juventude deve ser reconhecida e valorizada como produtora de cultura, mais do que como consumidora de bens culturais. (ABRAMOVAY et al., 2003, p. 111).

Estas são ações fundantes do projeto que buscam essa aproximação docente e discente, de um modo crítico e criativo, e que me permitiram um olhar reflexivo sobre o cotidiano escolar e o fazer pedagógico do Liceu.

O percurso de novos caminhos dentro da ação docente que vivi, foi constantemente alvo de diálogos também com a gestão da escola, que ao permitir e estimular essa vertente dialógica, passa a transformar a socialidade escolar, ao criar, ainda que com

limites, um ambiente incentivador de novas possibilidades interativas e impulsionador de relações de apropriação do conhecimento mais vivenciais.

Frente aos reconhecimentos dos projetos mais importantes na escola LCC, na visão dos alunos, assinalou-se que o PDT (Projeto Dirigente de Turma) foi citado como um dos projetos que os jovens mais se inseriam, gostavam e se empenhavam em desenvolver, principalmente quando o professor guiava a ação docente de maneira integrada com o mundo vivido (HABERMAS, 1981) dos alunos. Permitindo-se, nesse contexto, a interação das múltiplas dimensões do educando, realiza-se mediações de conflitos capazes de possibilitar novas estratégias interativas, daí apresentando-se possibilidades de mudanças na esfera do mundo vivido dos sujeitos.

Ainda, posso dizer que o PDT foi bastante importante para o combate à violência na escola, e, dele, nasceram e tiveram corpo ações e campanhas sistemáticas, fomentadas por cada professor responsável, e que culminaram em ações dentro e fora da escola para reivindicação da paz.

Por meio de caminhadas dentro da comunidade, visitas a instituições e estudos abordando violência contra a mulher e outras situações de opressões múltiplas, fez-se reflexões extremamente importantes para o cotidiano escolar e, portanto, para o desenvolvimento pessoal de cada aluno. Nesse contexto de ações profundamente inseridas em transformações do cotidiano escolar, eu me experimentava e refletia na potência docente, capaz de estimular a ultrapassagem de situações-limite, quer dizer, situações que exigem transformações (FREIRE, 1989).

Figura 3 – Projetando o meio Ambiente Alunos LCC



Fonte: Arquivo do Auto

Aqui nesta imagem texto podemos notar que os alunos estão fazendo um multirão de limpeza ambiental dentro da escola, incentivados pelo projeto de educação ambiental, os lixos foram separados corretamente e encaminhados para centros de coletas. Estas ações aproximam a relação professor, comunidade e aluno em um processo dialógico permanente. Podendo romper com situações limites e gerar um inédito viável para a ocasião.

As experiências de movimentos transformadores no campo formal e não-formal da educação foram motivadas e potencializadas, em certa medida, por lutas contra as situações de violência estrutural, também, que condicionavam muito das questões relacionais tão impeditivas de pensar-se novas socialidades, mediadas pelo corpo, em educação Física. As problemáticas locais ficavam visibilizadas nesta postura e neste fazer que pensava o mundo vivido como lugar que vinha com os sujeitos à convivência escolar.

Permitir uma reflexão que ultrapassasse o fetichismo da mercadoria que o capitalismo induz, invisibilizando a condição de oprimido, fazia-me ver que a violência gerada em comunidades era reproduzida (eu devia avançar para ver o *como* disso) no ambiente escolar.

As ações ilícitas de crianças e adolescentes ou mesmo a simples presença das crianças pobres nas ruas, apontam todo o tempo para a ameaça de um crescimento incontrolável da criminalidade futura, de uma desagregação social progressiva, fruto da ausência de uma política preventiva voltada para as crianças e jovens moralmente abandonados. As questões da educação e da regulamentação do trabalho de crianças e adolescentes, em contrapartida, são deslocadas para o segundo plano. (ALVAREZ, 2010, p.273).

Ainda em 2008, aliada à essa experiência que se erigia formadora em minha vida, conheci o Projeto Viva +, na cidade de Fortaleza, que atuava dentro de comunidades empobrecidas, com jovens usuários de drogas (em uso abusivo de drogas), e, também, potencialmente atuava junto a todas as pessoas que estavam com o tempo ocioso na área do Parque da Costa Oeste do Grande Pirambu. Esta ação acontecia em um horário, também novo para mim, de 22:00h às 02:00h da manhã. Julgo importante apresentar minimamente o projeto para informar o leito em que eu me movia e a minhas razões educacionais. Vale para compreendermos como fui me situando nestas experiências que foram conferindo recortes que, hoje, dão forma ao que faço como pesquisa, dentro deste contexto de dissertação. Reitero: desde então, estas ações me levaram a ir tecendo reflexões Ético-Morais sobre o vivido – e essa inter-relação teoria e prática também se ergue como ponto fulcral do tema desta pesquisa.

Aqui julgo importante apresentar minimamente o bairro do Pirambu, para situar o leitor ante o contexto cultural de que se fala. Na sua formação o bairro Pirambu foi sendo dividido pela prefeitura de Fortaleza em outras comunidades como: Tirol, Nossa Senhora das Graças, Quatro Varas e Cristo Redentor. Até hoje ainda é bastante complicado definir quando começa um e termina o outro. Estando localizado no litoral oeste de Fortaleza. Sua origem se deu no final do século XIX inicialmente por pescadores, mas foi quando a capital do Ceará começou a receber um grande contingente de refugiados vindos da seca do sertão. O êxodo rural fez com que a população fosse se alojando em barracos em terrenos próximos a praia, onde essas áreas eram desprezadas pelos empresários da época.

Hoje os formatos de suas ruas comprovam o desordenamento em que foram se formando. Apesar de pequeno esses aglomerados de pessoas passaram a ser notado nos anos 1930, e foi quando começaram a ser apontados como lugares de extrema pobreza, moradias precárias, alta insalubridade e altos índices de violência. Na década de 1940 já era considerado um dos bairros mais pobres de Fortaleza.

A comunidade em 2011 foi o sétimo maior aglomerado subnormal urbano do país, com população de 42.878 segundo pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). De acordo com o IBGE, *aglomerado subnormal* é o equivalente a assentamentos irregulares conhecidos como favelas, invasões, grotas, baixadas, comunidades, vilas, ressacas, mocambos, palafitas, entre outros.

Em todo o país, foram identificados 6.329 aglomerados subnormais em 323 municípios. Neles residem 11.425.644 pessoas. Os mais populosos estão entre os que possuem mais aglomerados subnormais que São Paulo (2.087), Rio de Janeiro (1.332) e Minas Gerais (372). O Ceará aparece em 7º no ranking, com 226 aglomerados subnormais, sendo o terceiro da região nordeste, atrás apenas de Pernambuco e Bahia. Na Região Nordeste, os 70 municípios com aglomerados subnormais se concentravam nas Regiões Metropolitanas (52 municípios).

De acordo com o pesquisador do Observatório das Metrôpoles, da UFC, arquiteto Renato Pequeno, o número de ocupações irregulares está aumentando. Ele destaca dois pontos expostos, implicitamente, pela pesquisa. “A população está mais pobre, já que se tem mais desigualdade. Além disso, o poder público não está dando conta de uma política habitacional eficiente”.

Da incapacidade de atender à demanda, decorreu a proliferação de áreas de ocupação como resposta da população excluída à redução da oferta de

moradias. Assumindo a condição de verdadeiros corredores de degradação socioambiental, os rios e córregos urbanos passaram a orientar o processo de favelização, cada vez mais vistos como signos da ausência de controle urbano. (PEQUENO, 2009, p.62).

O projeto Viva +, do Governo do Estado do Ceará, nasce na cidade de Fortaleza, em janeiro de 2008, com o mesmo intuito do Esporte na Madrugada, desenvolvido pela cidade de Brasília – objetivando prevenir a violência e diminuir as práticas de transgressões que possam aviltar a vida das comunidades da periferia.

Tendo como objetivo primordial, pois, ocupar o tempo livre ou ocioso de jovens, adultos e pessoas da melhor idade são desenvolvidas atividades esportivas no horário de 22h00min às 02h00min da manhã, horário de grande concentração de jovens nos locais onde o projeto é realizado. O projeto visa ocupar o tempo juvenil deste horário noturno com atividades físicas dispostas por volta de toda praça ou pólo de lazer.

Equipado com um monitor da comunidade local e dois estagiários de Educação Física, os núcleos do projeto eram instalados em bairros da periferia de Fortaleza. Ao tempo de minha experiência no projeto, ele contava com nove núcleos, os quais foram: Pirambu, Autran Nunes, Barra do Ceará, Mucuripe, Timbó, Itaperi, Praia do Futuro, Bom Jardim e Jacareacanga. As práticas desportivas desenvolviam-se nas quadras ou campos da comunidade e jogos de tabuleiros eram disponibilizados em bancos de praças, calçadas, arquibancadas, etc. Por volta de 01h30min da manhã era servido, para aqueles que participavam do projeto, um reforço alimentar.

No Parque da Costa Oeste – Pirambu, contamos com a utilização de duas quadras e um campo para as atividades físicas, os quais ofereciam-nos a oportunidade de, junto à comunidade, utilizarmos todo o material esportivo e humano (estagiários de Educação Física) para desempenho de modalidades como o futsal, vôlei, grandes jogos, competições esportivas, gincanas e jogos de tabuleiros.

Assim, movimentando o local com atividades físicas, em ambiente interativo, as pessoas que moravam nas proximidades ficavam mais à vontade de frequentar suas praças e polos de lazer, protagonizando práticas interativas inclusivas e inibindo outras que fossem danosas e violentas, o que promovia, concretamente, qualidade de vida no lugar.

O projeto Viva+ era realizado na cidade de Fortaleza mesmo, dentro do núcleo em que eu atuava e reconhecia ser uma comunidade em grave abandono social. O predomínio da

droga, da prostituição, da banalização da vida, do abandono de crianças foi muito marcante durante os três anos de trabalho vividos em minha atuação junto à esta comunidade.

Jovens excluídos e adentrando ao mundo da criminalidade, crianças aprendendo a conviver com toda aquela violência e naturalizando-a, outras abandonadas, mulheres e travestis se prostituindo para o sustento da família ou vício, idosos abandonados e bêbados nas ruas, pessoas que sentiam fome e buscavam no projeto o reforço alimentar... Toda uma galeria de problemáticas e de esforços se via nas ruas, no horário noturno – uma verdadeira universidade informal se fazia, nestes desafios. Então, em meio a todas estas formas apresentadas, fui sedimentando meu olhar de educador físico, desta forma estranhada, onde não raro eu me inquietava para dar conta deste desejo de desempenhar minha função com amorosidade e compromisso social.

Leonardo Boff (2012) relata que quando a vida não consegue curar a própria vida precisamos de auxílio. Procurei na disciplina de Movimentos Sociais, da Faculdade de Educação (FACED) da UFC, alguns aportes para acomodar todas aquelas imagens e experiências que eu estava vivendo e reflexionando. Nos diálogos em grupos de estudos e conversas particulares, como também na leitura da ação em processo, comecei a perceber como tudo em minha volta, no Pirambu, agora parecia fazer sentido e como esta atuação fora extremamente incentivadora de novos partejamentos de mim, em minha sede de participar como educador do mundo do bairro.

Comecei a colocar algumas reflexões que ia construindo, na universidade, na prática deste trabalho no bairro, e o fazia situando estes movimentos reflexivos como pauta coletiva, dentro da comunidade do Parque da Costa Oeste, no Pirambu. Embora já conhecendo um pouco a realidade da comunidade, fui buscar, por outro lado, novas informações a respeito dos projetos desenvolvidos durante o dia. Conhecer estes programas sociais me dava oportunidade de vivenciar mais amplamente a realidade do Grande Pirambu, que eu conhecera de noite, e agora intentava adentrar também durante o dia. Já que eu só conhecera a realidade da noite, na verdade, da madrugada, que adquiria uma tonalidade específica como vulnerabilidade social, agora eu me detinha no que fazer do dia junto aos grupos comunitários.

E o que vira? Durante o dia observei os jogos que eles gostavam de desenvolver no polo de lazer, pois conhecer as brincadeiras e suas regras poderia ser de grande ajuda para quando eu estivesse colocando em prática o projeto à noite. Outra forma de me inserir direto na comunidade foi procurar a ajuda do monitor local, Ronaldo Pinto, durante o dia. Em sua

companhia, entrei de vez dentro do bairro do Pirambu, objetivando compreender ainda mais a realidade dos jovens.

Então, fomos visitar alguns garotos que já participavam do projeto durante a noite; conhecemos suas famílias, seus amigos, suas preferências. Participar desta realidade social direto em suas casas me inseriu em seu ciclo de amizades; ganhei um grande respeito com a comunidade que eu nunca imaginaria alcançar. Finalizando, recebi um livro das mãos do líder comunitário, que contava o nascimento do Grande Pirambu; este momento, para mim, foi muito importante para o que eu estava vivendo e aprendendo ali.

Conhecendo e participando do cotidiano do Pirambu, começo a fazer algumas reflexões de como Rousseau teria razão em comentar que o ser humano nasce bom e é corrompido pela sociedade de classes – entrelaçamentos estranhos essa assertiva me sugeria.

Os diálogos, a hospitalidade dos jovens me recebendo em suas casas, suas famílias, mostravam um lado dos jovens que eu ainda não tinha observado. Durante a noite, inserido no grupo de amigos, eles tinham que ser “o mais rebelde e cruel possível”, talvez pelo fato da relação de poder dentro destes grupos ter como modelo o narcotráfico ou outros grupos desse tipo que sutilmente (ou nem tanto) propunham modelos de violências diversos. E como a lei do mais forte se reproduzia a-criticamente, dominava à noite, na forma das relações acontecerem no lugar. O Contrato Social, de Rousseau (2003), se tornava tão atual neste momento, como lugar de problematização dos possíveis do estado, que eu me perguntava: a institucionalidade seria possível ainda para dar conta do que se desviava como norma e erigia-se em regra social?

Tomávamos como uma hipótese preliminar de investigação a existência de uma interconexão entre aquilo que tendia a se tornar uma representação normativa corrente, comum à idade e aos jovens, na sociedade, e o próprio impacto das ações políticas na esfera pública tentando contradizer alguns tentames (LAGREE, 1999). Dito de outra forma, a conformação das políticas e programas públicos não sofria apenas os efeitos de concepção, mas trazia em seu bojo a contradição do Estado. Poderia, mesmo assim, provocar modulações na imagem dominante que a sociedade constrói sobre seus sujeitos?

Embora o projeto tivesse como objetivo a diminuição das práticas de violência, ficaria impossível minha ação humana não se sensibilizar com aquela realidade observada. As relações foram se estreitando e era normal que as possibilidades de iniciativas individuais para a superação da realidade de alguns jovens fossem colocadas como desafios pessoais para mim.

Junto ao outro professor, procurei estágios para alguns adolescentes, escolas e até mesmo a inserção de alguns jovens no futsal do SESC, contando com o apoio do ex-jogador de futsal Manoel Tobias. Alguns jovens eram incentivados a jogar no time recebendo auxílio transporte e alimentação. Enfim, tentava pessoalmente minimizar exclusões estruturais, pois havia uma instância educadora que eu queria aproveitar.

Partindo da realidade que encontrei no primeiro dia de atuação, onde uma arma fora apontada na minha face mandando-me embora da comunidade, ser tão aceito agora se tornara uma experiência impagável. A comunidade começou a perceber que estávamos ali para contribuir com as suas necessidades, e embora a violência urbana parecesse natural para os jovens, sua vontade de sair destas situações aparecia nos momentos em que eles refletiam sobre suas famílias e sobre si mesmo, dentro destas realidades. Um jovem, certa vez, desabafou que não gostaria de levar a vida como estava a levar, mas as condições do tráfico da família não o deixavam escapar desta realidade meio fatídica, poder-se-ia dizer.

Na sociedade capitalista, o jovem é a principal vítima da violência, com vidas sendo ceifadas diariamente no seio de nossa sociedade. Por todos os lados ou camadas sociais podemos observar e presenciar esses acontecimentos. Dentro do projeto não foi diferente. Presenciei a morte de um jovem a quase três metros de mim, sendo executado com 12 tiros, dois revólveres de calibre 38 sendo descarregados quase do meu lado em uma pessoa só. E o jovem executado participava toda noite do projeto; o outro que disparou a arma não era da comunidade. Os disparos, pessoas correndo, crianças gritando, tudo aquilo era muito novo para mim. Fiquei paralisado diante da situação e quando o efetuator dos disparos acabou com sua ação passou encarando todos que estavam por perto, inclusive a mim - foi um sentimento de indignação e impotência grande. O sangue no chão, familiares correndo para cima do corpo do jovem, o professor perguntando se eu estava bem... Eu precisava de um tempo para acomodar aquilo que eu sabia que existia, porém nunca havia presenciado de perto.

Figura 4 – Jovens no Pirambu



Fonte: Arquivo do Autor

Nesta imagem texto podemos observar jovens que participavam do projeto pousando para uma foto; veja-se como suas representações corporais revelam as práticas que permeiam seu cotidiano na comunidade. Práticas culturais que possuem elementos de crítica social inegáveis e, ao mesmo tempo, elementos que deixam ver as marcas da exclusão.

Logo abaixo podemos notar estes jovens na quadra esportiva observando um jogo de futsal, momento em que todos ficam torcendo por times locais, o que mostra a pujança do bairro.

Figura 5 – Jovens no Fusal



Fonte: Arquivo do Autor

Logo via, na prática, como a violência se propagava de maneira desenfreada, familiares e amigos do jovem executado logo se organizando para efetuar a vingança. Armaram-se e saíram em busca de “justiça”.

Nesse ínterim, algumas questões começaram a vir a mim, enquanto os policiais, o rabecão e demais órgãos da segurança e saúde pública chegavam à cena do crime. Quem realmente era o culpado? Drogas? Desemprego? Educação? Políticos? Capitalismo? Empresários? Nada disso naquele momento fazia sentido, pois o sentimento de familiares e amigos que me tomava era o de que dever-se-ia perguntar pela justiça social; o jovem era bem quisto na localidade e isso fazia todos pensarem de outro modo, como diante do insólito. Então, comecei a perceber que quanto mais tentamos convencer ao outro que a violência não é o caminho, mais os sentimentos envolvidos no momento da dor não permitem a reflexão desta questão. Por quê? Porque a realidade da ação no lugar, quando há feridas graves no corpo social, é bem diferente de quando escrevo ou leio este trabalho ou outros. Para você que não esteve presente no dia da ação só passará de mais uma história que estudou ou leu, mas para quem presenciou e fazia parte do contexto como um todo, se torna paradoxal o que aconteceu naquela ambiência.

O incrível foi notar como o fato foi totalmente deturpado pela mídia televisiva e como os moradores não comentaram nada do que aconteceu para os inspetores da polícia civil e para os militares. A polícia é vista como inimiga dentro do Parque da Costa Oeste. O Estado não é reconhecido como agência que te dá segurança dentro da realidade local, ficando um pouco complicada a prática de não violência quando isso acontece, uma vez que todos os fatos são tratados de maneira isolada e sempre com violência maior.

No transcorrer da semana fiquei sabendo que o jovem que executou a ação sofrera a ação de levar o dobro de tiros. Um efeito cíclico que vários autores da sociologia, antropologia, educação observam e colocam em suas dissertações e teses, propondo até maneiras de mudar esta realidade. No final de tudo, o sentimento de impotência continuava. Isso foi novamente afirmado quando presenciei a segunda morte de um jovem quase do meu lado.

Agora eu estava mais preparado e o choque não foi tão grande – seria isso possível? A aparente normalidade da violência estava tomando conta do meu cotidiano? A banalidade da vida-morte-vida estaria me assaltando a formação em educação?

Embora durante sete dias da semana eu estivesse presente apenas por um tempo total de umas vinte oito horas por semana nas noites do Grande Pirambu, um período de três anos estava fazendo calos dentro de mim.

Um dado que não aparece nas estatísticas é que dos trinta e nove (39) jovens que participavam do projeto em 2011, apenas um estava vivo. O monitor da comunidade sempre me ligava para informar essas *baixas*, dentro de um período de cinco anos, trinta e oito jovens de uma mesma localidade foram mortos e quem lembra disso todos os dias são suas famílias, que sofrem com toda a violência dentro e fora de suas casas.

Logo após estes fatos, fui transferido para um núcleo do Autran Nunes, onde as questões de violência se repetiam na mesma intensidade. Em 2012, outro jovem perde sua vida na minha frente, agora em outro bairro e isso se mistura com crianças nas ruas, viciados em drogas, prostitutas, etc., configurando um cenário esquecido pelo poder público na cidade, mas recorrente em minhas retinas fatigadas, como diria o poeta. Como presenciar tudo isso e não sentir vontade de mudanças? Como presenciar tudo isso e fingir que não acontece? Como presenciar tudo isso e negar que faço parte disso? De que educação se estaria falando neste lugar? São questões para as quais busco respostas nos meus estudos e ações – elas em parte convergiram para esta pesquisa.

Então, diante destas questões fui percorrendo um caminho em que a educação formal e a informal deveriam se conectar, e onde a primazia absoluta desses diálogos deveria fazer a assunção de uma educação para a vindicação da vida. Isso tornava-se extremamente importante dentro desta realidade da noite – e do dia, do esporte e da vida. Quer seja dentro de escolas ou fora delas eu teria – teríamos - de lutar por uma educação axiológica que rompesse com os modelos de produção que, como supracitado neste texto, esgotava suas possibilidades civilizatórias, caso não fossem modificadas as condicionantes desta história coletiva.

Se ser e estar jovem seria fazer parte de relações sociais, inter e intra gerações. (CASTRO, 2004). Há que cuidar dos limites que os enfoques centrados nos jovens impõem aos desenhos e formatos das ações em educação; há que pensar os contextos. A juventude é, ao mesmo tempo, um ciclo de vida com características próprias e parte de um momento histórico. Também, por ser o humano um ser social, comporta relações dialéticas, daí dever-se investir na reelaboração de trânsitos entre o negativo e o positivo, para responder desafios concretos. Afinal, tecer políticas públicas de juventudes não é uma ação pontual, é trabalhar sistematicamente em sua escuta, na escuta do que estas políticas estão conseguindo e como elas devem modificar-se. As vulnerabilidades podem ser lidas e, em decorrência destas leituras, as ações educadoras podem vir a assumir diferentes sentidos e metamorfoses.

Figura 6 – Parque da Costa Oeste – Pirambu



Fonte: Arquivo do Autor

Aqui nesta imagem texto podemos observar crianças e adolescentes com coletes do projeto pousando para uma foto na quadra de esportes. O projeto não era idealizado para crianças, porém as noites do Pirambu estavam repletas delas durante este horário. Isso nos leva a considerar uma pergunta instigadora de estudos futuros: a inter-geracionalidade poderia ser uma categoria importante nos espaços educadores que lidam com Educação Física e Cultura? A noite pode ser um tempo educativo para as crianças?

2. O CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. Tem um foco multiparadigmático, tendo um compromisso com a experiência humana (DENSIN & LINCOLN, 2006, p. 21).

A rigorosidade metodológica para a investigação de um problema deve ser fundamentada nos aportes teóricos que as precede, ajudando a ampliar os horizontes, mas também a delimitar os elementos fundamentais para a investigação. O pensar curioso do pesquisador deve estar definido em conjunto com os procedimentos metodológicos, que compõe o estudo e que, segundo Bordignon (2009), é fundamental para atingir seus objetivos.

A história da humanidade nos revela que o homem sempre esteve em busca de conhecer e que por muitas vezes este conhecimento lhe oferecia crescimento nas múltiplas dimensões do ser e da sociedade. A pesquisa sempre se preocupou em conhecer e questionar “verdades” de não verdades. Com isso, o movimento da curiosidade epistemológica do pesquisador, junto às ciências, em especial, em que pese o fato do pensamento científico, em muito, atrelar-se às estruturas de produção no capitalismo, vêm contribuindo para a vida social, em seu esforço de equidade.

Nietzsche (2002, p. 87) observava que uma coisa é o pensamento (aqui, a inquietação do pesquisador), outra coisa é a ação do pensamento (e aqui se pode incluir a metodologia usada do pesquisador para investigar sua inquietação) e ainda outra coisa é a imagem da ação (por fim, procedimentos bem delimitados e embasados, para que a interpretação dos leitores se aproxime com a do pesquisador diante do estudo).

Minayo (2007) afirma que sempre existiu a preocupação do bicho-homem com a observação e o conhecimento da realidade. A antropologia aprofunda esta vertente, diante das múltiplas relações subjetivas que os seres humanos possam adotar frente a padrões éticos e morais estabelecidos ou construídos na sociedade. Sendo potencializada de inúmeras formas e atitudes, valores e conceitos, a moralidade utilizada na sociedade deve ser alvo de crítica, uma vez que está sempre em construção, em meio aos conflitos sociais.

Minayo (2003) estuda, então, para a riqueza dos dados em pesquisas sociais com seres humanos, o uso da abordagem qualitativa, pois esta permite um caminho rigoroso na

interpretação da realidade social, de seu dinamismo no ser individual ou em convívio coletivo, buscando a riqueza de significados que o ambiente social se lhes confere.

Bordignon (2009) observa que, com a pesquisa, ainda podemos observar diversos aspectos da realidade social, econômica, política e cultural de forma sistêmica e renovada. Estão presentes, essencialmente, nela, pessoas humanas, sujeitos que falam, produzem significações e expõem dimensões afetiva, cognitiva e social, como também Ético-Moral, no seio das produções antropológicas.

A pesquisa qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades, dos grupos e das pessoas e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. [...] Os pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado (DENSIN e LINCOLN, 2006, p. 23).

A pesquisa qualitativa deve ser utilizada, então, quando o que se está pesquisando são seres humanos capazes de produzir sentidos para suas experiências, como também sentir, refletir e se transformar. Bordignon (2009), através desta abordagem, mostra que o pesquisador deve buscar compreender o fenômeno estudado em sua complexidade, desenvolvendo e mantendo o vínculo com a problemática dentro do seu contexto.

Ainda, Rocha (2016), dialogando em seus processos metodológicos com Minayo (2007) comenta que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis e suas mensurações.

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2007, p. 57).

Para a pesquisa qualitativa desta dissertação, escolho realizar pesquisa sobre aspectos Ético-Morais dos sujeitos no âmbito educacional, em seus níveis de desenvolvimento, no âmbito do Ensino Médio, junto ao Liceu do Conjunto Ceará. Esta

perspectiva elegeu como fundamentação teórica a reflexão sobre dilemas morais proposta por Kohlberg (1992).

Foi realizado um teste piloto com os alunos participantes, onde foi aplicado um questionário de Heinz, utilizado na teoria de Kohlberg para identificar os níveis e estágios de moralidade em que os alunos se encontravam. Frente a este teste piloto realizado, foi proposto dilemas morais com relação a situações de justiça, ética e moral da vida, contextualizando-se questões no seio da realidade social dos jovens do Liceu do Conjunto Ceará.

Também foi proposto o jogo cooperativo como forma de observar a resolução de uma situação de dilema moral de forma coletiva, inspirado que fomos ficando nos aportes da reflexão e estudos em diversas culturas humanas sobre comunidade justa, em Kohlberg (1992).

Os jogos cooperativos foram escolhidos como parte da reflexão sobre dilemas morais, alçando-se a discussão à efetiva vivência com o conceito de comunidade justa. Os Jogos Cooperativos permitem inúmeras possibilidades de interações sociais, fisiológicas e, mesmo, espirituais, pois os conflitos que aparecem no decorrer de suas práticas levam os participantes a pensar em como solucionar determinados problemas relacionando-os com outras experiências vividas no bairro e em outros contextos experienciais. Em um jogo cooperativo, estes conflitos podem se agudizar, pois para solucionar o problema o sujeito precisa da socialização com o outro, não depende apenas de suas habilidades individuais, necessita diretamente de seu parceiro.

Íamos dizendo das problemáticas desenvolvimentais. As interações decorrentes da necessidade de resolução de problemas e da convivialidade aparecem na adolescência e persistem, muitas vezes até a fase adulta, caracterizando-se como lugar onde o sujeito aprende a superar (como seria desejável) a heteronomia infantil, em direção à autonomia (PIAGET 2005). As experiências vivenciadas pelos alunos em jogos cooperativos diante de seu percurso formativo escolar, ao tentar lidar com cooperação, forma operativa de trabalho com a dimensão Ético-Moral, pode possibilitar novas interpretações do mundo e das coisas, produzindo mudanças significativas no pensamento juvenil.

As interações invocadas por Piaget (apud Caiado&Rossetti, 2009) para explicar, por exemplo, as transformações da noção de justiça, pauta-se na ideia sanção punitiva ou por reciprocidade, quer dizer, sai-se de uma noção de justiça retributiva e passa-se a uma noção de justiça distributiva, para chegarmos a pensar em equidade. Isso se faz pela via das mudanças na consciência das regras que, na prática, vão ser oportunizadas pelo exercício da cooperação.

Feitas estas explicações prospectivas, nesta parte do trabalho procedo a explicações da forma da metodologia de pesquisa se operacionalizar, seguindo as etapas mencionadas como: Tipo de Pesquisa; Lócus da Pesquisa; Sujeitos da Pesquisa e Análise dos Dados.

2.1 Tipo de Pesquisa e metodologia utilizada

Neste estudo utilizamos a abordagem qualitativa, como tipo de pesquisa que enfatiza a essência do fenômeno (THOMAS, 2007) e que, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando o processo do estudo e preocupando-se com a perspectiva dos participantes.

A metodologia escolhida foi um Estudo de Caso, que se desdobrou dentro da abordagem qualitativa, como apontamos. Este tipo de pesquisa de campo teve como objetivo fornecer informações detalhadas sobre os indivíduos, possibilitar a descoberta, análise e interpretação do contexto, como da realidade focalizada de forma singular e profunda. Utiliza-se de uma variedade de fontes de informações e preocupa-se em representar os diferentes pontos de vista e conflitos que estão presentes em uma dada situação social (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

A escolha do referencial teórico centra-se nas reflexões e resultados de pesquisa, que gestaram a teoria de Kohlberg (1992), discípulo que deu continuidade aos estudos de Piaget (1994). Trabalhamos com Dilemas Morais, perspectiva utilizada pelo autor Kohlberg, que a sistematizou e aplicou em diferentes culturas, base para sua sustentação de sua reflexão. Como neste estudo que faço, Kohlberg também utilizou o estudo de caso como abordagem mais apropriada para a decifrar os dilemas morais. Os instrumentos de pesquisa que utilizei, portanto, decorrem desta teoria de Kohlberg.

Bordignon (2009) explicita que as pesquisas qualitativas são orientadas não apenas por teorias, mas por paradigmas¹⁶. Ele continua afirmando que os paradigmas podem representar um conjunto de conceitos, valores, princípios, analogias, leis, regras e modelos para a avaliação da realidade e a formulação de princípios operativos. Sobre paradigma tem-se que:

¹⁶ Paradigma é um modelo ou padrão a seguir. Etimologicamente, este termo tem origem no grego paradeigma e significa modelo ou padrão, correspondendo a algo que vai servir de modelo ou exemplo a ser seguido em determinada situação.

Por um lado, toda a constelação de crenças, valores, técnicas etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada; por outro, denota um tipo de elementos desta constelação: as soluções concretas de quebra cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal (KUHN 1962, P. 220).

Também nesta pesquisa procurei trilhar o caminho da perspectiva construtivista, trilhado por Piaget e Kohlberg e que apresenta-se como condição fundante para o trabalho das dimensões ontológicas e epistemológicas, no sentido do aperfeiçoamento e desenvolvimento da moralidade na condição humana. Que tal princípio, segundo Bordignon (2009), se aproxima dos estudos do desenvolvimento da moral.

Em termos ontológicos, o construtivismo aceita que a mente é ativa na construção do conhecimento, da ciência, onde os conceitos são criados para dar consistência à experiência e sentido e significado à realidade. Tudo é construído a partir de interpretações múltiplas, onde o sujeito é um ser autointérprete e a linguagem constitui o seu ser (Bordignon, 2009, p. 128).

A perspectiva construtivista, apresentada aqui segundo aos estudos de Bordignon, como também de Densin e Lincoln, seguem na mesma vertente, estes últimos postando ser esta visada:

Uma ontologia relativista (existência de realidades múltiplas), uma epistemologia subjetivista (o trabalho conjunto do conhecedor e do entrevistador) e um conjunto naturalista (no mundo natural) de procedimentos metodológicos.(DENSIN & LINCOLN, 2006, p. 35)

Para Bordignon (2009, p. 129):

Os conteúdos, as justificativas e as perspectivas sócio-morais, que integram as respostas aos dilemas morais dadas pelos professores, são conceitos e justificativas construídas a partir das compreensões, razões pessoais e subjetivas da história de vida pessoal, da formação e de sua atuação na sociedade.

Segundo Bordignon (2009, p. 130), as justificativas e as razões pelas quais pensam e agem os sujeitos de determinadas formas, nos levam a perguntas em termos de: “como” e “por quê”. As respostas, que compreendem as justificativas, são ressaltadas acima das perguntas sobre “o quê”, “quando”, “quanto”, “aonde” ou outros aspectos.

A aplicação dos dilemas morais, com o questionário de Heinz, seguiu a via metodológica do estudo de caso, tão caro a Kohlberg (1992), e constou de uma sucessão de perguntas para averiguar, com precisão e qualidade, sobre a experiência pessoal e suas formas de construção do conhecimento nas trajetórias de vida pessoal dos alunos. Eles incorporam as formulações de concepções de moral e ética pessoais junto ao meio onde vivem.

As questões apresentadas nos dilemas morais desta pesquisa, vão explicitando os critérios e as operações de justiça alinhadas pela teoria que a sustenta, e confere capacidade de leitura das situações morais, em seus aspectos essenciais, formulados na teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg.

O processo de análise dos níveis de desenvolvimento moral, portanto, seguiu as orientações dos estudos de Kohlberg e levou em conta o conteúdo das respostas emitidas pelos sujeitos, mas essencialmente as razões e as explicitações apresentadas na situação proposta, buscando compreender as “referências” morais assumidas pelos alunos.

Nas respostas, podemos observar elementos da história individual dos sujeitos, os alunos do Liceu do Conjunto Ceará, como também os conceitos filosóficos e teóricos construídos ao longo de sua vida pessoal, familiar e profissional. Diante disso, a análise buscou transitar por todas as dimensões do ser: psicológica, afetiva, espiritual, ambiental, política e filosófica, buscando ao máximo a aproximação da subjetividade do entrevistado diante dos dilemas morais em pauta.

2.1.1 Da Metodologia do Teste Piloto

A fim de delimitar o problema concreto de investigação, pode servir de ajuda definir qual é a pergunta concreta que esperamos responder com a pesquisa. O problema concreto de investigação deve ir encaminhando de modo a responder essa pergunta (FOX, 1981, p. 63).

Este estudo, como vimos, foi desenvolvido através de uma metodologia qualitativa, sendo realizado um estudo de caso, com o objetivo não só descritivo, mas também

interpretativo de aspectos da realidade observada. O estudo de um caso, ou de um grupo de casos, como se sabe, não se presta à generalização dos resultados. Sua maior contribuição é explorar situações e tendências, debatendo, à luz das respostas criativas e singulares dos casos escolhidos, quais são suas contribuições frente a um modelo geral de atendimento ou a um contexto social.

É cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área de educação vêm demonstrando pelo uso das metodologias qualitativas (LUDKE e ANDRÉ, 1986) e nesta prática de pesquisa se vê esta necessidade. O número de estudos, publicações e colóquios consagrados aos métodos qualitativos tem apresentado um formidável crescimento, há aproximadamente um quarto de século (NASSER, 2008). Cabe salientar que a crescente popularidade dos métodos qualitativos foi acompanhada de uma diversificação das práticas de pesquisas. Evidentemente, a pesquisa qualitativa é hoje praticada em diferentes contextos institucionais e nos meios mais imediatamente associados à intervenção, sendo surpreendente a diversidade dos estudos levados à efeito nesta perspectiva. A abordagem qualitativa enfoca significados, essencialmente, e nessa visada comporta o estudo da ética e da moral.

O dilema moral de Heinz, neste estudo, foi analisado atendo-se às falas dos alunos, à redação de suas respostas, com atenção às dificuldades e sentidos atribuídos às questões que os dilemas morais pautam.

Para aprofundar os aspectos teóricos e práticos deste teste piloto busquei embasamento na teoria de Kohlberg e sua metodologia de aplicação dos dilemas morais, observando os diferentes campos de investigação diante da cultura onde será aplicado o dilema. O Estudo de Caso aqui se define, então, no âmbito da abordagem qualitativa:

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2007, p. 57).

Desenvolvi, portanto, um teste piloto, de modo qualitativo, delimitando um grupo de alunos do ensino médio da educação básica pública para respondê-lo. Este tipo de projeto piloto de campo teve como objetivo fornecer informações detalhadas sobre os indivíduos, possibilitar descobertas, proporcionar experiências no campo e interpretação do contexto em que os alunos se encontravam. Utiliza-se de uma variedade de fontes de informações e

preocupa-se em representar os diferentes pontos de vista e conflitos presentes numa situação social (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

2.1.2 Da Metodologia da Análise dos Jogos

Ao elaborar uma tese, é necessária uma elaboração intelectual, um planejamento, um método, mas também a intuição, pois ela é um importante instrumento para nos orientar no momento de juntar os pequenos retalhos. (GATTI, 1999, p. 76).

As reflexões morais, nesta parte do estudo que utiliza os jogos cooperativos, levaram em consideração as atitudes dos participantes diante dos jogos práticos e frente aos valores sociais atribuídos em cada momento do jogo cooperativo. Foi analisado o comportamento dos alunos diante dos valores referenciados pelas pesquisas de Piaget, Vieira, Barreto e outros autores que estabeleceram diálogo com esta pesquisa no que concerne ao desenvolvimento do juízo moral, no espaço dos jogos cooperativos. Assim, o jogar precede a reflexão que correlaciona os níveis e estágios morais de acordo com a teoria de Kohlberg.

Apliquei três jogos com um grupo de alunos do ensino médio da escola estadual Liceu do Conjunto Ceará, a seguir, detalho quais foram o lócus da pesquisa e os sujeitos desta participação, no subitem abaixo.

2.2 Lócus da Pesquisa

Na primeira parte deste trabalho, no capítulo Trajetória de Vida, apresentei de forma detalhada como o convívio com a escola do Liceu do Conjunto Ceará ocorreu, como as relações foram se construindo nele, em minha atuação junto aos discentes, e qual caminho nesta escola tenho trilhado diante do seu cotidiano escolar.

A escolha deste ambiente para esta pesquisa foi basicamente a gama de experiências que a escola oferece para seus alunos, possibilitando um desenvolvimento ético e moral nos jovens participantes. Como já explanado, a referida escola, durante seus dezoito anos de existência foi contemplada por inúmeros projetos, sendo premiada por muitas vezes pela comunidade educacional.

A comunidade onde se insere a escola é a principal beneficiada por estas experiências, pois participa de diferentes movimentos em sua trajetória dentro do universo escolar. Isto se torna bastante positivo para nosso estudo, pois a linha de raciocínio proposto por Piaget (1994) e Kohlberg (1992) diante das experiências vividas pelos seres humanos são fundantes para o estímulo do desenvolvimento de estágios mais avançados da moralidade.

Os alunos do ensino médio correspondem a uma idade fisiológica de descoberta de novas sensações do corpo e meio na qual pertence, potencializando condições favoráveis para o desenvolvimento do pensamento reflexivo apurado, construindo no seu cotidiano de conceitos, sentidos, laços sociais e em diferentes conexões com seu mundo vivido. O estímulo a atividades fora da matriz curricular se faz potencializado, e tenta abarcar o desenvolvimento de outras dimensões do ser humano, inclusive a dimensão ética e moral.

A escola busca oportunizar diferentes caminhos para seus alunos, nos quais este possa experimentar e escolher qual percurso trilhar. Como apresentado no início deste trabalho, a escola transita em suas ações pela matriz conteudista, voltada para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), mas envolve experiências de aprendizagens coletivas, como: Caminhada da Paz; Gincanas esportivas; Camerata; PIBID (estágio e pesquisas); Teatro; LCC na Rede; Copas; Torneios; Show de Talentos; Feira das Profissões; Semana de Humanidades; Jogos Matemáticos; Participação em Movimentos Sociais Locais; Olimpíadas de História, Química, e Física; Cursinho Pré-Vest e Monitorias, entre outros projetos que permeiam o cotidiano escolar, alguns dos quais menciono mais demoradamente no corpo deste estudo.

2.3 Sujeitos da Pesquisa

A maioria das pesquisas qualitativas lidam com seres humanos, na sua condição de criança, de jovem e de adulto. Nesta pesquisa, a preocupação com os princípios éticos esteve presente durante todo o desenvolvimento do trabalho, procurando proteger os direitos dos indivíduos envolvidos.

De acordo com Truckman (1978), o pesquisador deve ter a obrigação de proteger os participantes da pesquisa garantindo a eles o direito à privacidade ou não-participação, ao anonimato e à confidencialidade. O pesquisador deve estar regulamentado diante das autoridades de proteção aos direitos humanos. Segundo Fox (1981, p. 367), “a pesquisa deve garantir as características pessoais dos sujeitos a serem pesquisados para que os resultados da investigação tenham validade, credibilidade e veracidade”.

O contexto desta pesquisa representou a totalidade de sujeitos matriculados na escola Liceu do Conjunto Ceará da cidade de Fortaleza, o que perfaz um total de mil seiscentos e trinta e dois alunos entre quatorze e vinte anos de idade. Já os sujeitos da pesquisa pertencem a três grupos: o primeiro, composto por dez alunos, de ambos os sexos, que estão cursando o primeiro ano do ensino médio; o segundo, composto por dez alunos de ambos os sexos, que estão cursando o segundo ano do ensino médio e que tenham cursado o primeiro ano na escola em questão; o terceiro, composto por dez alunos, de ambos os sexos, que estão cursando o terceiro ano do ensino médio, tendo cursado o primeiro e segundo ano na escola em questão.

Os alunos participaram de dois momentos da pesquisa: respondendo aos dilemas morais e participando de maneira prática em forma de um jogo cooperativo. Aqui, o critério de seleção dos participantes foi unicamente o de estar matriculado e participando das atividades diárias da escola. Busquei mesclar tanto sujeitos há mais tempo vinculados, como os que entraram mais recentemente no processo, compondo um painel das diferentes vivências.

A composição do grupo-sujeito da pesquisa foi composta por uma espécie de amostra do tipo intencional, cujo critério de inclusão foram jovens que tenham tido oportunidade de desenvolver as capacidades do pensamento reflexivo.

O consentimento livre e esclarecido foi lido e explicado de forma detalhada pelo pesquisador junto aos participantes, antes de iniciar cada coleta dos dados. Para aqueles que forem menores de idade será pedido a autorização do responsável. A participação de cada indivíduo será voluntária e todos os participantes deverão conceder autorização por escrito, assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e também seu responsável. A pesquisa não trará nenhum risco para os indivíduos envolvidos, nem revelará a identidade dos jovens. Esta pesquisa foi elaborada de acordo com o método científico exigido pelo Conselho Nacional de Saúde, a partir da Resolução CNS de 10 de outubro de 1996.

2.3.1 Sujeitos do Teste Piloto

A população nesta pesquisa é representada pela totalidade de sujeitos matriculados na escola Liceu do Conjunto Ceará, da cidade de Fortaleza, representando um total de mil seiscentos e trinta e dois alunos entre quatorze e vinte anos de idade. A amostra foi dividida em três grupos: a primeira composta por vinte alunos, de ambos os sexos, que estão cursando o primeiro ano do ensino médio; a segunda, composta por vinte alunos de

ambos os sexos, que estão cursando o segundo ano do ensino médio e que tenham cursado o primeiro ano na escola em questão; a terceira, composta por vinte alunos, de ambos os sexos, que estão cursando o terceiro ano do ensino médio tendo cursado o primeiro e segundo ano na escola em questão.

O critério de seleção dos participantes foi unicamente o de estar matriculado e participando das atividades diárias da escola. Buscou-se mesclar tanto informantes há mais tempo vinculados, como os que entraram mais recentemente no processo, compondo um painel das diferentes vivências. A composição da amostra foi do tipo intencional, cujos critérios de inclusão são jovens que tenham tido oportunidade de desenvolver a capacidade de um pensamento reflexivo.

Fizeram parte do estudo sessenta jovens, trinta e seis do sexo masculino (60%) e vinte e quatro do sexo feminino (40%). Os alunos da amostra apresentaram idades, variando de 14 a 19 anos. Entre os entrevistados, a composição da faixa etária foi: 2% dezenove anos, 3% dezoito anos, 40% apresentaram a idade média de dezessete anos, 35% dezesseis anos, 15% quinze anos, 5% quatorze anos. Estas se concentram na faixa etária de 14 a 19 anos, pois são os alunos que tem maior compreensão dos fatos, poder de reflexivo, vivenciam esta etapa da vida, em geral como fase desafiadora e possuem alta competitividade e determinação em suas atividades. Em relação ao tempo de participação dos alunos no LCC, a maioria entra no seu primeiro ano do ensino médio, todos eles ingressando na instituição ainda no início da adolescência (100% dos alunos da pesquisa), permanecendo, então, durante todo o período de sua adolescência matriculados.

2.3.2 Sujeitos Participantes dos Jogos Cooperativos

A população, nesta parte da pesquisa, continua sendo representada pela totalidade de sujeitos matriculados na escola Liceu do Conjunto Ceará, da cidade de Fortaleza, representando um total de mil seiscientos e trinta e dois alunos, entre quatorze e vinte anos de idade. A amostra para esta parte segue os mesmos critérios atribuídos para a resolução do questionário de Heinz, mudando apenas o número de participantes em cada nível de escolaridade. Dessa forma: a primeira amostra foi composta por dez alunos, de ambos os sexos, que estão cursando o primeiro ano do ensino médio; a segunda amostra, composta por dez alunos de ambos os sexos, que estão cursando o segundo ano do ensino médio e que tenham cursado o primeiro ano na escola em questão; a terceira amostra, composta por dez

alunos, de ambos os sexos, que estão cursando o terceiro ano do ensino médio tendo cursado o primeiro e segundo ano na escola em questão.

O critério de seleção dos participantes foi estar matriculado e participando das atividades diárias da escola e também participando das aulas de Educação Física, tanto teóricas como práticas¹⁷. Buscou-se mesclar tanto alunos há mais tempo vinculados nas práticas de Educação Física, como os que entraram mais recentemente no processo, compondo um painel das diferentes vivências.

Fizeram parte desta parte do estudo, portanto, trinta jovens: quinze do sexo masculino (50%) e quinze do sexo feminino (50 %). Os alunos da amostra apresentaram idades variando de 14 a 19 anos. Em relação ao tempo de participação dos alunos no LCC, a maioria entra no seu primeiro ano do ensino médio, todos eles ingressando na instituição ainda no início da adolescência (100% dos alunos da pesquisa) permanecendo, então, durante todo o período de sua adolescência matriculados neste estabelecimento de ensino.

2.4 Instrumentos ou procedimentos para a pesquisa

Foi proposto para este estudo a utilização da teoria e dos recursos (questionários) de Kohlberg (1992) frente aos dilemas morais, como ponto norteador epistemológico dos procedimentos metodológicos e das leituras destes, de modo a refletirmos sobre a condição de desenvolvimento ético e moral dos jovens do ensino médio, da referida escola. Depois, a filmagem áudio-visual, no que concerne ao momento de captura da forma como reagem a dilemas morais por ocasião dos jogos cooperativos.

Devo explicitar o porquê destas escolhas. Primeiro usei a relação entre vida e justiça social, idealizada por Kohlberg, em seus dilemas morais, depois apliquei a vivência mediada por jogos cooperativos fundamentados nos aportes de Piaget como balisador da formação ética-moral. Sempre, contudo, se abordará questões de vida e justiça que permeiam o contexto social. Diante do problema central, surgiram uma sucessão de perguntas que foram compondo o dilema moral, e assim como no dilema de Kohlberg, tentei levar o sujeito a refletir sobre sua ação de modo (inter) subjetivo, atendo-se às questões levantadas.

17 A prática da Educação Física Escolar no estado do Ceará segue a seguinte formatação: são duas horas semanais de aula, sendo uma teórica e a outra prática. Na Escola do Liceu do Conjunto Ceará a aula teórica é dentro do quadro de horário de aulas do turno em questão e a aula prática é desenvolvida no contra turno na Vila Olímpica do Conjunto Ceará que sede horários e espaço físico (quadra, campo e salão de dança) para o desenvolvimento das suas práticas.

O padrão de justiça é subjetivo, é certo, mas segundo Viktor Frankl (2011), quando o ser humano se encontra em decisão de vida, morte ou comoção coletiva, existe uma condição ontológica comum envolta no padrão de justiça humana e solidariedade, daí que utilizo a ideia de que há um aspecto intersubjetivo que se relaciona com a subjetividade humana.

Bordignon (2009, p. 136), relata que a teoria de Kohlberg, segundo Biaggio (2002), é uma teoria estrutural e os estágios refletem maneiras de raciocinar e não somente conteúdos morais. Uma pessoa pode ser classificada em qualquer estágio, tanto dizendo que se deve roubar como dizendo que não se deve roubar, o que diferencia é a justificativa dada por ela para sua decisão. Isso é uma característica do método clínico de Piaget (1994), como também dos estudos de caso de Kohlberg (1992).

A identificação do estágio predominante de julgamento moral é avaliada por meio da análise das respostas aos dilemas morais propostos. Quando preenchido o questionário, que foi aplicado junto aos alunos participantes da pesquisa, procurei estabelecer a relação intersubjetiva do pesquisador com os sujeitos, com o objetivo de aprofundar as informações fornecidas nas respostas aos dilemas morais, bem como me voltei à interação, de forma empática, com os entrevistados, visando esclarecer aspectos que necessitaram de melhor compreensão. Apesar do aspecto evidentemente cognitivo, destaco também, aqui, a dimensão afetiva da relação.

Biaggio (2002) relata que os ambientes cooperativos para crianças são extremamente importantes para estimular o senso ético, moral e seu julgamento. Kohlberg (1992) afirmava que são os humanos capazes de construir uma consciência moral individual ou coletiva (distinguem certo e errado diante do consenso da maioria) ao aprenderem a posicionar-se diante das experiências ou desafios vivenciados.

Ainda, segundo Kohlberg (1992), vamos evoluindo através dos desafios impostos, desenvolvendo uma consciência moral autônoma e, deste modo, passamos a pensar também como um ser que se situa em um coletivo; passa-se a “ficar no lugar do Outro”, para pensar formas de conviver.

O fato de se colocar no lugar do outro permite ao humano compreender que a justiça nem sempre será a lei imposta. Kohlberg (1992), percebeu que as pessoas reagem em diferentes formas perante algumas situações que surgiam em suas trajetórias de vida. Ao fazer isso, as pessoas pensaram frente a dilemas concretos, daí podendo ampliar sua compreensão de mundo diante das escolhas a fazer na vida.

Por outro lado, a abordagem cooperativa diante de um jogo torna-se uma ferramenta possibilitadora de aferição da moralidade, junto aos jovens participantes da pesquisa. Para verificar essa condição utilizei a técnica dos meios audiovisuais, pois permitia, segundo Marconi e Lakatos (2003), analisar os conteúdos descrevendo o conteúdo comunicado. Observo, assim, o meio ou os níveis comunicantes que se referem ao objeto a ser analisado ou extraído, o que permite, também, a identificação das intenções ou de outras características dos participantes, daí podendo se verificar o estado psicológico das pessoas e grupos. Assim é que ao refletir sobre atitudes, interesses e valores (padrões culturais), os sujeitos revelam realmente o foco da sua atenção, diante da descrição das respostas que se fazem enfrentamentos ante o observado.

Antunes (2006) relata que pode ser diante de um jogo que o ser humano expressa em forma de ações suas motivações. Assim, se jogador for violento, ele executará o jogo de forma violenta; se o jogador for desonesto, ele procurará burlar o jogo e etc. Brotto (2001) comenta que as vivências e reflexões, ao serem dialogadas e partilhadas entre as pessoas, proporcionam uma elevação de consciência e transcendência.

Diante disto, foi realizada atividades cooperativas filmadas, com recurso áudio-visual capaz de capturar a imagem nos vários ângulos da atividade, para melhor leitura das ações, segundo as recomendações de Maconi e Lakatos, 2003). Nesta etapa, participaram da pesquisa todos os trinta alunos envolvidos, e que foram divididos em três grupos de dez jovens cada.

Dentro do grupo de trinta pessoas se fez outros grupos menores: foi dividido para realizar as atividades propostas, três grupos de dez pessoas, que foram inseridos em três situações de jogos, nas quais tiveram que resolver situações coletivamente, dentro de um circuito (disposição de atividades em estações onde todos tem de passar) onde passaram por todas as estações. Cada grupo que completou a atividade, passou para a outra estação.

As atividades dos jogos cooperativos foram formuladas segundo os aportes teóricos de Piaget e Kohlberg, reitero, desenvolvendo-se a partir das reflexões sobre comunidades justas e moralidade. Assim, observamos as situações de ética e moral no campo prático do desenvolvimento humano, em ação coletiva junto a jovens, na escola do ensino médio.

Quando identificamos os níveis e os estágios de desenvolvimento moral dos alunos da pesquisa, enquadrei nos seguintes aspectos:

a) analisamos os depoimentos dos sujeitos investigados, o nível e estágio de desenvolvimento moral, observando suas interfaces no meio educacional;

b) identificamos a reflexão sobre as experiências dos jovens que vêm se desenvolvendo dentro da escola e diante das possibilidades extra sala que lhes são oferecidas.

c) correlacionamos estas experiências frente a outras experiências extracurriculares, como forma de refletir sobre desenvolvimento moral.

d) analisamos suas ações práticas cooperativas frente ao seu nível moral, nos jogos coletivos, cooperativos, verificando as práticas de partilha que daí emergem, correlacionando com as referências sobre dilemas morais.

2.4.1 Instrumentos do Teste Piloto

Escolhi utilizar a teoria de Kohlberg diante dos dilemas morais como instrumento para aferir as condições éticas, morais e seus valores. Estas proposições morais partem de situações hipotéticas idealizadas por este autor, para analisar a competência de seu raciocínio e decisão moral, diante disto identificando os estágios e níveis do desenvolvimento moral nos quais os jovens se enquadram.

O dilema escolhido foi o de Heinz - o que inclui uma situação (ver apêndice III) e uma sucessão de perguntas diante da situação que questiona o comportamento de Heinz diante do caso. Fazendo revelar o modo como o sujeito pensa e atua diante do ocorrido, o dilema também intenta as questões filosóficas de decisão, motivações psicológicas, sentimentos, valores, relação consigo e com os outros.

Dentro das sucessões de perguntas que compõem o dilema, leva-se o sujeito a refletir sobre sua ação subjetiva, pois o sujeito se coloca na situação de Heinz formulando suas razões morais e reflexionando sobre suas atitudes diante do problema proposto. A teoria de Kohlberg (2012) não apresenta elementos apenas para identificar os conteúdos morais, mas também as valências afetivas e valorativas.

A elaboração das respostas atende aos critérios da metodologia da epistemologia transacional/subjetiva, onde as descobertas são mediadas por valores expressos pelos sujeitos; e da metodologia hermenêutico-dialética, onde as construções individuais são instigadas e refinadas por meio da hermenêutica e confrontadas dialeticamente, com o intuito de gerar mais construções, o que permite o surgimento de significados mais esclarecidos dos respondentes (BORDIGNON, 2009, p. 136).

Os participantes responderam ao questionário na própria escola, no laboratório três (sala usada para aulas de vídeos e reuniões), onde foram organizados seis grupos de dez

peessoas para responder as questões propostas. O horário foi acordado com cada grupo. A escola proporcionou todos os meios possíveis para a aplicação do teste piloto. Diante destes processos metodológicos, pretendi atender um pouco ao objetivo geral desta pesquisa “estudar o nível e o estágio de desenvolvimento ético e moral de alunos do ensino médio da educação básica na escola do Liceu do Conjunto Ceará.

2.4.2 Instrumento dos Jogos Cooperativos

Utilizei, nesta parte do trabalho, a técnica de análise em áudio-visual, partindo de recomendações de Marcone e Lakatos (2003): como uma das possibilidades de leitura das ações observadas diante da atividade prática. Eles apontam o uso desta técnica como um instrumento bastante eficaz para o tratamento dos dados.

Segundo Sadalla e Larocca (2004), a videogravação também é uma ótima ferramenta para se analisar atividades extremamente práticas. Com esta técnica, o estudo dos fenômenos complexos ligados às práticas pedagógicas, carregados de vivacidade e dinamismo, e que sofrem interferências simultâneas de múltiplas variáveis, são capturados a cada movimento. A videogravação permite registrar, até mesmo, acontecimentos fugazes e não-repetíveis que muito provavelmente escapariam a uma observação direta (SADALLA e LAROCCA. 2004 p. 423).

A videogravação foi muito importante para captar exatamente os aspectos que vão além da fala, valendo a riqueza da imagem para analisar a situação. Revisitar o campo inúmeras vezes e em diferentes momentos, por meio das múltiplas leituras que podem ser feitas do que foi vivenciado, pela visualização do material gravado, pode aumentar a compreensão dos fatos observados e, conseqüentemente, aproximar a teoria da prática, tornando os dados da pesquisa muito pertinentes (LEONARDOS; FERRAZ; GONÇALVES, 1999).

Sadalla e Larocca (2004) relatam que o distanciamento emotivo para a análise reflexiva do material (registros manuscritos da observação) às vezes podem descuidar da carga emotiva que acompanha a situação estudada e a ser registrada. Isso pode dificultar a percepção menos engajada e pode não valorar o aspecto mais profícuo da implicação do olhar no momento da pesquisa. Faz-se, pois, algumas vezes necessário e importante que as diferentes possibilidades de visualização do material videogravado possa ser estudado acelerando, saltando partes, pausando, congelando a imagem, retrocedendo, avançando, repetindo a visualização quantas vezes forem necessárias para uma boa apreensão e

interpretação do material no campo empírico da pesquisa e isso pode elevar o nível do estudo analítico.

É importante assinalar que o vídeo não é mera transcrição da realidade em imagens. Há que se considerar o olhar de quem filma, seu posicionamento diante do que está sendo registrado, seus recortes, enquadramentos e escolhas. Muitas vezes, é necessário ter outros pesquisadores operando a câmera (aqui o professor de educação física Alexandre Viana da escola do Liceu do Conjunto Ceará, por muitas vezes me ajudou com sugestões de posição e operação do equipamento e ajuda com os alunos), sobretudo quando o trabalho de campo exige uma atuação direta do pesquisador junto aos sujeitos da pesquisa, como era a situação.

No caso das pesquisas que envolvem seres humanos é necessário a autorização prévia dos responsáveis envolvidos e, mesmo assim, a veiculação das imagens depende das circunstâncias concretas do contexto experiencial da pesquisa em seu evoluir. Para esta etapa, o consentimento do livre e esclarecimento foi lido e explicado de forma detalhada aos sujeitos participantes em todas as etapas desta pesquisa, como foi explicitado no capítulo dois (“O Caminho Metodológico” deste trabalho).

Rose (2008, p. 343) relata que o processo de transformação do material audiovisual em texto escrito é uma translação, e normalmente toma a forma de uma simplificação. Todo passo no processo de análise de materiais audiovisuais envolve transladar. E cada translado implica em decisões e escolhas, ou seja, reconstruções em certo nível. Existem sempre alternativas viáveis às escolhas concretas feitas, e o que é deixado fora é tão importante quanto o que está presente.

O mérito maior da videogravação está na possibilidade de realizar um registro e uma codificação de dados minuciosos produzidos por mais de um observador, buscando maiores confiabilidade, fidedignidade e riqueza na produção e na análise de material empírico, sobretudo em pesquisas que lidam com questões e temáticas difíceis de serem apreendidas empiricamente. (GARCEZ, DUARTE e EISENBERG. 2011. p. 260).

Utilizou-se nesta pesquisa, para gravar, uma câmera Sony DSC-W35 e uma celular Moto G segunda geração, para melhor tratamento dos dados e, no caso de um equipamento falhar, o outro seria usado como suporte para a captura das atividades. Foi escolhido a aula de 11:30 às 13:30 (no contra turno da manhã), já que o vento nesta hora do dia fica com menor intensidade na quadra esportiva da Vila Olímpica do Conjunto Ceará.

Como a escola tem um trabalho em projetos com a educação ambiental e para a paz, escolhi três jogos cooperativos temáticos nestas áreas e que estivessem presente em seu cotidiano. O primeiro é intitulado Energia para a Cidade, o segundo Golfinhos e Sardinhas e o terceiro Futebol Callejero¹⁸. A escolha destes jogos seguiram as proposições iniciais desta parte da pesquisa, que objetivava o trabalho com juízo moral, no contexto, em certo sentido, do entendimento do conceito de comunidade justa, que é uma tentativa de Kohlberg de garantir que dilemas morais não deve ser trabalhado apenas com situações dilemáticas, mas com práticas cooperativas.

Para atuar junto à escola, neste primeiro Jogo Cooperativo pensei potencializar o uso dos valores humanos, apontados pelos autores sobre a formação do juízo moral, sempre sem sair do núcleo central da teoria de Kohlberg.

O jogo Energia para a Cidade: O objetivo é estimular o conhecimento de diferentes formas de transformações de energia fazendo uma ligação com o desenvolvimento humano aliado ao tecnológico. Os materiais necessários para seu desenvolvimento: Inicialmente o jogo é um quebra-cabeça em forma de tabuleiro, onde as peças deverão ser devidamente montadas. Ao montar o quebra-cabeça, o tabuleiro forma uma cidade com setores dedicados a cada tipo de geração ou transformação de energia. Cada carta do jogo tem uma frase ou dica que indicará que energia está envolvida naquele processo, e um valor em megawatts. Os megawatts representados em três cartas do mesmo tipo de energia devem somar o valor assinalado no manual do jogo. O jogador que representa o grupo deverá retirar uma carta da urna e colocá-la no local adequado do tabuleiro, após deduzir corretamente o tipo de energia que a frase representa. Cada grupo repete este mesmo processo sucessivamente.

Para que o tabuleiro seja montado corretamente, as somas das cartas devem estar corretas. Os jogadores devem tomar cuidado com as cartas falsas, que possuem valores que irão fazer com que a soma dê errado. Uma vez identificadas essas cartas, elas devem ser colocadas na urna de descarte. Uma vez completado o tabuleiro, as luzes do mesmo acendem, indicando que o abastecimento de energia da cidade está completo.

18 O Futebol Callejero, é uma modalidade esportiva criada para o enfrentamento de conflitos entre a juventude do distrito de Moreno. É um jogo que normalmente se organiza em três tempos. No primeiro, é formada a roda onde são estabelecidas as regras do jogo, divisão de equipes, sistema de pontuação, valores e acordos iniciais. No segundo, acontece o jogo em si. Já no terceiro tempo, as duas equipes avaliam se os acordos iniciais foram cumpridos. É nesse momento que todos têm a oportunidade de falar como se sentiram durante o jogo, se existiu respeito, solidariedade, cooperação e tolerância, e se todos agiram de forma a promover um “jogo limpo”.

Mediante o exposto, vejamos o movimento dos corpos. O jogo Sardinhas e Golfinhos se desenvolve da seguinte maneira: é uma variação do jogo da corrente que tem como objetivo escolher salvar quem foi pego, ou salvar a si mesmo, ou pedir para ser salvo, ou não. Também faz parte do jogo decidir continuar o jogo ou terminar com ele.

Começamos com todos os participantes (menos 1) agrupados numa das extremidades do espaço. Este é o “Cardume de Sardinhas”. Aquele um, separado das “Sardinhas”, será o “Golfinho” e ficará sobre uma linha transversal, demarcada bem no centro do espaço. Ele somente poderá se mover lateralmente e sobre essa linha. O objetivo das “sardinhas” é passar para o outro lado do oceano (linha central) sem serem pegas pelo “Golfinho”. Este por sua vez, tem o propósito de pegar o maior número possível de sardinhas (bastando tocá-las com uma das mãos).

Observe-se: toda “Sardinha” pega, transforma-se em “Golfinho” e fica junto com os demais golfinhos sobre a linha central. Lado a lado e de mãos dadas, formando uma “corrente de golfinhos”. Na “corrente de golfinhos” somente as extremidades podem pegar. O jogo prossegue assim até que a “corrente de golfinhos” ocupe toda a linha central. Quando isto acontecer, a “corrente” poderá sair da linha e se deslocar por todo o “oceano” para pescar as sardinhas.

A variação deste jogo pode ocorrer: Quando a “corrente de golfinhos” for maior que a quantidade de “sardinhas” restantes, podemos propor a seguinte ação:

- Agora, as “sardinhas” poderão SALVAR os “golfinhos” que desejarem ser salvos. Como? Basta a “sardinha” passar por entre as pernas do “golfinho”. Daí o “golfinho” se solta da “corrente” e vira “sardinha”, de novo. Pode-se também formar mais que uma “corrente de golfinhos” para dinamizar mais a atividade. Ou experimentar diferentes formas para SALVAR os “golfinhos”: coçar a cabeça dele, dar um abraço etc. É importante pedir que observem o cuidado com a integridade física uns dos outros, particularmente quando as “sardinhas” tentarem passar pelo meio da “corrente de golfinhos”. E vale solicitar que se ajude os participantes a descobrir outras formas saudáveis para jogar.

O interessante é que decidir salvar um “golfinho” é uma grande aventura de confiança. Estimular o exercício da solidariedade, cumplicidade e altruísmo nos jogos e isso pode nos ajudar a viver essas e outras atitudes cooperativas em outros “oceanos” da vida¹⁹.

19 Esta atividade foi retirada do livro escrito pelo professor Brotto: Jogos Cooperativos - O Jogo e o Esporte como um exercício de convivência. São Paulo: Editora Projeto Cooperação, 2001.

Nestes tipos de jogos todos têm a oportunidade para exercer o poder pessoal e grupal sobre a vivência que estão compartilhando. Eles propõem o exercício do livre arbítrio, da tomada de decisão, da iniciativa para correr riscos e da aventura de compartilhar a liberdade, a igualdade e a solidariedade.

No primeiro um jogo de tabuleiro, os alunos devem somar esforços em união para ligarem as luzes da cidade, no segundo é um pega-pega muito parecido como os vários já conhecidos, senão por uma pequena mudança capaz de promover grandes transformações cooperativas e no terceiro uma prática do futebol Callejero. No final de cada jogo foi proposto um momento de avaliação com três perguntas básicas para nortear a reflexão e o diálogo sobre cooperação.

2.5 Análise dos Dados

Vamos lembrar que para a teoria de Kohlberg (1992), não importa se o sujeito responde sim ou não para a situação de dilema, mas sim pretende-se observar e refletir a partir da justificativa que sustenta que confere a fatos concretos e que presume-se relacionar-se com a sustentação de sua moralidade na sociedade, sendo ela condizente com a lei ou não. Dentro desta análise de dados segui com o objetivo de orientar-me referenciado pela teoria de Kohlberg, pois os níveis e estágios da moral já foram definidos por este pesquisador.

O procedimento foi o enquadramento das respostas e ações dentro de seus conceitos e, logo após, de tentar identificar as ações da escola e as extracurriculares, que provavelmente têm contribuído para o desenvolvimento moral destes alunos. Diante das experiências do Liceu do Conjunto Ceará, a teoria de Piaget (1994) e Kohlberg (1992) podem ofertar referenciais para a leitura das experiências interacionistas e construtivistas que emergem da vida dos estudantes.

Para Bardin (2006), detalhado por Bordignon (2009, p.139), as fases de análise organizam-se em torno de três polos cronológicos:

- a) a pré-análise;
- b) a exploração do material e descrição analítica;
- c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Bardin (2006), comenta que a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos, mas também abertos e subjetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

O acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana seja ela verbal ou escrita, entre outros (OLIVEIRA, 2008 p.570).

Aqui identificamos os níveis de desenvolvimento moral, referenciando os indicadores em algumas perspectivas de respostas: o conteúdo intrínseco aos argumentos apresentados como sim ou não, bem como suas justificativas apresentadas para sustentar suas visões e ações práticas.

3. JUVENTUDES: QUAL A CHAVE DOS TEUS ENIGMAS?

Na esteira dessas reflexões sobre juventudes e a violência fui compondo e percorrendo um caminho, no qual me questionava sobre a dimensão ética-moral dos sujeitos na condição juvenil. Aqui apresento alguns conceitos a respeito dessa fase da vida e como suas relações com o mundo vivido dialogam com a pergunta pela condição da moralidade juvenil que trago como problema.

Algumas definições utilizam o termo adolescência para identificar o jovem, como por exemplo, a utilizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 1989), em que este é representado por indivíduos na faixa etária entre 10 e 19 anos. Outra conceituação é formulada pela Organização Internacional da Juventude (OIJ), que define o jovem como o indivíduo que se encontra entre os 10 e 29 anos de idade (BANGO, 2003). No Brasil, a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que configurou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – 8.069), em seu artigo 2º, considera adolescente, neste caso entendido como jovem, para os efeitos da lei, a pessoa entre 12 e 18 anos de idade incompletos.

A UNESCO define a juventude como o ciclo etário dos 15 aos 21 anos. Esta definição, além de estabelecer limites arbitrários, engloba – da perspectiva jurídica – jovens com estatutos legais diferentes.

Numa determinada visão, sociológica, este período é tido como um momento de experimentações, onde avulta a pergunta pela liberdade e pelo prazer, e em que as sanções ao comportamento juvenil são relativizadas (CARRANO e DAYRELL, 2008). Mas, na definição do sujeito social em que se constitui a juventude, penso que os sujeitos jovens se perguntam também pelo seu lugar social. Daí que a tarefa de compreendê-la e defini-la numa abordagem teórica deva respeitar a diversidade de aspectos que a envolvem.

Carrano (2003) lembra que “a juventude, categoria sociológica, é frequentemente associada à possibilidade de inovação e construção de um futuro renovado”, onde os problemas pelos quais estaríamos passando seriam equacionados pelos jovens-futuros-adultos.

Abramo (2005), por sua vez, afirma que a problematização social das juventudes faz-se acompanhar do desencadeamento de uma espécie de ‘pânico moral’ que condensa os medos e angústias, as dores, enfim, relativas aos questionamentos da ordem social como conjunto coeso de normas sociais.

Já segundo Abad (2008), em linhas gerais, a evolução histórica das políticas de juventudes na América Latina foi determinada pelos problemas de exclusão dos jovens da

sociedade e por desafios de como facilitar-lhes processos de transição e integração ao mundo adulto. Como apresentado no estudo de Sakamoto (2008), a inclusão e exclusão juvenil porta diferentes enfoques, onde avulta em importância as características institucionais e a diversidade regional dos países da América do Sul.

Frente ao tratamento da condição juvenil, a autora sintetiza contribuições de diversos autores e estabelece periodização em torno de quatro distintos modelos de políticas de juventude, definidos pelo predomínio de certos aspectos de abordagem, quais sejam:

- a) a ampliação da educação e uso do tempo livre;
- b) o controle social de setores juvenis mobilizados;
- c) o enfrentamento da pobreza e prevenção do delito; e
- d) a inserção laboral de jovens excluídos.

Assinalo que haveria um quinto modelo: o de inclusão pela via cultural e desportiva.

Ora, o medo da violência - e a operação ostensiva da violência como estrutura social de exclusão e desigualdades -, é algo socialmente compartilhado e estrutura as relações interpessoais do mundo de hoje.

A mídia funciona como um braço para domínio. E arbitra a presença da reação de violência entre as pessoas e grupos sociais, como se não produzisse, ela também, a violência que diz apenas retratar. Principalmente entre os jovens, tem sido verificado nos noticiários de televisão, em sites de redes sociais e em pesquisas de diferentes vertentes teóricas e práticas, a visão de das juventudes como sujeito responsável por esta violência. Eximindo-se de alcançar-se discussões maiores, causais, o jovem é colocado como operador de violência, isolando-o dos contextos que a gestam.

Noronha (2009) relata que a juventude sempre foi considerada uma etapa perigosa, desde o início de sua teorização, no início do século passado. Atualmente tem sido relacionada, sua ação social, à criminalidade. Mais contemporaneamente, os jovens pobres e das periferias das grandes cidades passaram a ser considerados os principais responsáveis pela violência e criminalidade urbanas. Contudo, os índices de pesquisas sobre a violência demonstram que eles são as principais vítimas. Poderíamos fugir a essas polarizações, vendo o jovem como sujeito complexo e também à sua inserção social dentro de sua condição juvenil?

Esta fase é um período muito complicado, com momentos de incertezas, de indefinições, de busca de autoafirmação e de pertencimento, enfim, de angústias. Na falta de

respostas, a sociedade de consumo torna-nos, todos, consumidores. São fabricados e ofertados objetos, e esses jovens demonstram estar completamente inseridos na lógica da sociedade contemporânea, isto é, no mercado de consumo. Quer dizer, eles demonstram que estão de acordo com a subjetividade de nossa época, e a prática dos atos infracionais está relacionada a algumas marcas dessa subjetividade. Eles furtam, na maioria das vezes, para pertencerem ao grupo, para portarem determinados objetos – já não é algo que se reporta a uma necessidade em si, mas à representação de uma inclusão sua, que é fictícia e os inclui apenas “entre os consumidores”.

De acordo com Drawin (2009), subjetividade e subjetivação são conceitos que se encontram relacionados. O termo subjetivação está relacionado a um contexto específico que envolve determinadas condições sociais, econômicas e políticas de uma época. Então, a subjetividade está assujeitada às precárias condições da subjetivação: desilusão, inexistência de projetos pessoais, abandono social, expectativas de vida, etc. Ser um sujeito é a dimensão do humano que escapa e resiste à determinação objetivante com uma só variável.

É nesse quadro de precariedades que propor uma política que considere o adolescente como um sujeito de direitos faz toda a diferença para estes jovens. Uma política que considere o jovem com sua potencialidade para contribuir positivamente na efetivação de políticas públicas do lazer, saúde, educação, esporte, arte, etc., é um exercício de cidadania e de democracia impostergável. A efetivação destes direitos é o que poderá promover o desenvolvimento da criança e do adolescente, que assim renovará suas formas de subjetivação.

A construção da equidade dentro da diversidade, das diferenças, e a convivência pacífica junto ao laço social são desafios da educação juvenil hoje (NORONHA, 2009). É que políticas educativas que promovam a cidadania assumem importância crucial nestas condições da “mera vida” ou da vida tida como sem valor socialmente, segundo a lógica da mercadoria.

O pensamento de Erikson (1998) dá suporte a essa ideia, ao afirmar que se o ambiente social não é capaz de oferecer ao adolescente uma alternativa “viável” para a construção de uma identidade adulta - que se caracteriza pela generatividade, que inclui pró criatividade, produtividade e natividade -, pode gerar uma identidade baseada em identificações com figuras de características associadas, ocasionando a emergência de atitudes de estagnação, agressão e exclusão.

Para Habermas (1989), o desenvolvimento da identidade adulta se dá em direção a uma crescente autonomia, o que significa que o eu, conseguindo cada vez mais resolver

problemas de interação social, torna-se progressivamente mais independente em relação às determinações sociais e culturais, parcialmente interiorizadas, e aos seus próprios impulsos.

A identidade do eu, nessa visada, pode ser definida como a organização simbólica do eu, que faz parte dos processos formativos em geral e que possibilita o alcance de soluções adequadas para os problemas de interação social, existentes nas diferentes culturas. Significa a continuidade do eu no tempo e no espaço e a capacidade dessa tarefa identitária ser interpretada reflexivamente pelo agente, sob a perspectiva de sua história pessoal.

Habermas (1989) não nega que a formação da identidade do eu tenha relação com o desenvolvimento de processos biopsíquicos. Afirma, entretanto, que ela não é uma organização resultante de processos naturais de amadurecimento, mas está fortemente vinculada a condicionamentos culturais e sociais.

Acreditamos que os conflitos que ocorrem na escola e fora dela são capazes de causar transformações nas capacidades físicas, sociais, mentais e espirituais, em geral, dos jovens. São, entretanto, possibilidades reais de produzir transformações importantes no seio da sociedade, quando trabalhados positivamente, com projetos de futuro concretos, sem fugir à inserção na realidade local.

Assim, a escola, no desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, precisa ser um espaço de sociabilidade que possibilite a construção e a socialização do conhecimento produzido, tendo em vista que esse conhecimento não é um dado *a priori*. Segundo Luckesi (1994), a educação escolar está impregnada de conceitos, valores, sentidos e finalidades. Com os projetos políticos pedagógicos e ações interdisciplinares a escola tende a ser um espaço que firma suas atividades no cotidiano sistemático do coletivo de alunos. É, contudo, a escola, um ambiente que necessita criticar-se quanto à reprodução social e simbólica que realiza. E se sabe que esta reprodução se conflita com a resistência à ela.

O que quero aqui é dar continuidade a um processo reflexivo sobre o assunto, não se findando em afirmativas estanques ou pontuais, mas entendendo que o processo educativo é dinâmico e mutável, continuado e múltiplo em seus lugares de formação, como estamos a ver, desde minha própria trajetória pessoal.

Cada escola é uma realidade que possui características diversas e um potencial a ser aproveitado em favor de sua própria ação educativa – como também o são assim, os modos dos sujeitos viverem seus processos de subjetivação. E, como estamos a ver, algumas ações positivadas podem ser colocadas em prática em diversos contextos educacionais. Assim, cabe-nos repensar o papel de todos os envolvidos no processo educacional dentro das escolas – como é que se faria com que eles não ficassem “dentro”, mas extrapolassem seus

muros? A educação física e a problemática da moralidade poderia contribuir – é esta nossa aposta – nesta reflexão-ação.

De acordo com Paulo Freire (1989), ninguém começa a ler a palavra sem antes aprender a ler o mundo. Reconhecemos o papel que tem a escola para homens e mulheres, sabendo também que não será ela a única responsável pelas transformações da sociedade, pois vem orientada (não sem conflitos) para a manutenção das estruturas sociais e econômicas dominantes, que impedem a própria transformação. Citado por Moacir Gadotti, é nesse sentido que Paulo Freire é enfático ao afirmar que “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (2001).

O estímulo a experiências positivadas dos alunos tem que ser possibilitado expandindo nosso olhar em todas as dimensões do ser. As perspectivas aqui delineadas na práxis educadora do LCC como escola, aqui foram arroladas no sentido de permitir refletir sobre o potencial dos alunos em suas experiências de aprendizagens fora do ambiente formal de sala. Desse modo, professor e aluno, ao agregarem em sua proposta pedagógica projetos interdisciplinares, que contribuem para a formação do ser, estão construindo laço social, compromisso e ensaiando transformações. Ao ser o Liceu do Conjunto Ceará uma escola premiada pela UNESCO por suas intervenções na educação ambiental e produções socioculturais, vê-se que isso é uma perspectiva que pode firmar-se, cunhando a multi-direção da formação discente e docente.

Segundo Cunha (2015), o Projeto Político Pedagógico do Liceu do Conjunto Ceará tem sido efetivado nas relações humanas daqueles que participam assiduamente de suas atividades. A promoção de ações educativas e de socialização frente ao seu alunato tem se concretizado na formação de vínculos de docentes e discentes e entre os próprios discentes, na permanência dos jovens na escola e na possibilidade do desenvolvimento de suas potencialidades artísticas, sociais e culturais, bem como no exercício da cidadania. Todo esse instrumental de socialização eu lia e partilhava dos sonhos de efetivar mudanças a partir deles, mesmo percebendo conflitos e limites.

Vygotsky (1984) afirmava que deve haver mudança na educação, e cita como primordial a revisão dos currículos e dos métodos de ensino, superando a abordagem quantitativa por uma abordagem qualitativa que tenha como base princípios morais educacionais enfocados na prática escolar, formativa. Estamos a ver como isso foi se gestando em mim - e temos observado a subjetividade dessas construções morais, em educação, passam necessariamente pelas práticas de cooperação (PIAGET, 1994).

Para Almeida (2001), com o desenvolvimento de projetos cria-se um melhor ambiente de aprendizagem, com professores e alunos sendo sujeitos participantes de todas as etapas do processo, desde sua concepção até a reflexão final sobre as vivências desencadeadas que, segundo Kohlberg, são importantes para estimular o desenvolvimento da dimensão Ético-Moral.

Os projetos podem estimular uma aprendizagem significativa, fazendo com que o aluno seja o autor no seu percurso dentro do aprender. Nesse processo, o professor pode facilitar a construção de um ambiente onde reine a participação, o diálogo, a interação e a ação com reflexão conjunta dos alunos. Promover inúmeras atividades que possibilitem a livre participação do aluno, como também a interação, pode gerar a coautoria e a reflexão entre informações teóricas e práticas pode gerar o autorizar-se para pensar por si mesmo, fundamento da moralidade autônoma.

3.1. Tecendo Diálogos Sobre A Dimensão Ético-Moral

Na presente realidade do século XXI, a temática da Moral e da Ética está tão presente como na época em que foram pensadas em uma cultura aristotélica em que esta ética era determinada por uma perspectiva teleológica e a moral representada pela obrigação da norma, na abordagem da deontologia. Embora estando em campos conceituais bem diferentes, a ética e a moral frequentemente são usadas como sinônimos, talvez ainda pelo fato de que os antigos gregos atribuíam o mesmo sentido para os homens de bons costumes e de boa índole ou caráter.

A ética vem do grego (ethos = costume); a moral que vem do latim (mos, moris = “maneira de se comportar regulada pelo uso”), daí, então, relacionarmos a moral com o costume. As duas terminologias remetem à ideia de costume, com uma dupla conotação do que é colocado como bom e do que é inserido e que se impõe como obrigatório.

Segundo Bordignon (2009), comenta-se que, por convenção, alguns autores usam o termo ético para a perspectiva de uma vida concluída e o termo denominado de moral para uma abordagem de normas e características de pretensão à universalidade, por um efeito de constrangimento. A ética pertence à vida humana nos seus princípios universais e a moral seria a realização da ética na sociedade humana.

Aristóteles, que também trabalha no campo da ética no sentido de “vida boa”, do “viver bem”, do bem-estar, de “um estado de perfeição da felicidade” (ARISTÓTELES, 2003, p. 27-29), revela, nesta passagem de seus pensamentos, a pluralidade de dimensões que o ser

humano possui. E que por causa dessa pluralidade ele precisa do outro para se desenvolver na vida, se estabelecendo em sociedades ou instituições (ARISTÓTELES, 2003, p. 95).

Aqui peço licença aos leitores para falar de uma ética da vida, uma ética de amorosidade, uma ética da transcendência – a apresentada por Platão (2006). Mas, também, não dicotomizando a ética justa, humana, racional, biológica, iluminada de virtudes, pois acreditamos na harmonia cósmica entre o humano e o divino. O divino, nessa visada, transcende a ligadura com as religiões, que por muitas vezes deturpam a ética e a moral na vindicação da vida, e propõem um plano de comunhão entre as dimensões do humano, que corporificam o mundo natural e chamado mundo espiritual.

Para situar com a transcendência, apresento o conceito em Leonardo Boff (2000): a transcendência como dimensão cósmica do ser humano, visto como projeto infinito, em que o homem é capaz de romper com todas as normas e regras, sendo capaz de superar todas as barreiras que tem impostas, daí que tenha um grande valor a sua transformação. Que é, segundo Agostinho (1995), uma condição ontológica do homem que busca da verdade, a transcendência.

Ainda, para Boff (2000), a ética é um conjunto de valores e princípios, de inspirações e indicações que valem para todos, pois esse instrumental está ancorado no próprio devir da humanidade. São os conjuntos de valores humanos atrelados à vontade intrínseca de superar, que Freire, segundo Dussel (2002, p.427), revela como parte do conceito ético-crítico de *conscientização*, que é referência intersubjetiva e comunitária, diretora do seu processo histórico. Para Freire, a mudança se faz, então, como condição fundante para o desenvolvimento educacional e, dela se depreende a dialogicidade que constitui a intersubjetividade.

Dussel (2002, p. 427) ainda faz um alerta para a ética-crítica de Freire como não sendo uma estratégia do pensamento puramente formal, mas como um projeto fundante da vida, frente à vindicação do Ser Mais, onde a ética e a moral se definem como servidoras da vida, da convivência humana e da preservação do ambiente (BOFF, 2000).

Para Aristóteles (2003), a ética é imanente, intrínseca ao homem, que é um ser que convive com as realidades biológicas, afetivas, intelectivas e divinas - a ética, nesse ambiente plural sendo mediadora que iria balizar e hierarquizar as relações entre os sujeitos.

A moral, por sua vez, pode ser pensada como um conjunto de regras ou normas de condutas admitidas por uma sociedade, por um grupo de homens ou por um único homem em uma determinada época. Ao mesmo tempo em que estas regras ditam o modo de

comportamento em que o sujeito deve agir, elas também devem ser de livre aceitação consciente.

Assim, o sujeito moralista é julgado segundo o cumprimento ou não destas regras aceitas. Muitas vezes, a exterioridade da moral se contrapõe às concepções mais íntimas norteadoras da vida do sujeito. Com isso, tornando o sujeito ao mesmo tempo herdeiro e criador de cultura, passou-se a ver que só terá legitimidade moral as experiências vividas no percurso da vida e em sua defesa.

Kant (1994) já afirmava: o sujeito moral se sente intimamente obrigado a agir segundo regras sociais que dizem respeito a todos. Uma máxima interior o rege, no seu estágio de moralidade alcançado.

Repare-se: os conceitos de ética e moral postulados por meio de inspiração de ordem natural (grega) ou da ordem mística (teológica) foram questionadas quando Kant (1994) rompe com estes paradigmas e começa a trilhar um caminho da ética e moral para o campo da razão prática, da autonomia de vontade livre, que é auto legislativa, e que confere a base do agir pela moralidade. Nas suas palavras: “Os conceitos morais têm sua sede e origem completamente *a priori* na razão humana” (KANT, 2001, p. 46).

Kant (2001), então, tece um trabalho sobre a questão ética e moral no contexto da razão emancipadora, mostrando que a razão prática pode determinar a intenção ou vontade do sujeito sem recorrer às experiências passadas. Bordignon (2009, p.53) faz uma interpretação da abordagem da razão de Kant bastante interessante: “razão, a vontade e a liberdade formam o campo onde se fundamenta, processa, cresce e amadurece a ética. A moral é a passagem do ser humano sensível, biológico, limitado às máximas morais subjetivas particulares, ao ser humano inteligente e racional, feito pela vontade livre, onde se fortalece a razão e se cumpre a lei moral universal”.

Kant (2001), em seus estudos sobre a prática Ético-Moral das criaturas, observa que a maioria dos princípios [práticos], formulados por regras subjetivas no exercício de questões concretas ou de normas detalhadas passam pelo subjetivo do ser, tornando suas ações pessoais. Quanto aos interpretativos dos princípios condicionantes, esses se estendem para toda a sociedade, atingindo todos os seres humanos. Todo ser pensante desenvolve, pois, a capacidade Ético-Moral segundo seus princípios de ordem prática individual, interagindo com as formulações universais da moralidade social, frente ao ambiente onde interage.

Ainda, Kant (2001) apresenta três abordagens para refletirmos: na primeira, relata que uma máxima subjetiva pode eventualmente tornar-se uma ação objetiva universal. Para ele, nesta abordagem, o sujeito, dotado de raciocínio e, portanto, sendo possuidor da moral,

tem sua razão extremamente prática para querer que sua atitude se torne uma máxima. E coloca o contraditório em sua consciência moral, pois fazer uma ação prática contrária o levaria ao absurdo.

A condicionante prática que Kant revelou para ilustrar isso foi a da mentira. Ele questionou: poderia alguém mentir em benefício próprio, de um ente querido, da humanidade e não acessar esse contraditório? Ele coloca que não, pois a mentira jamais poderia ser universalizada sem autocontradição, porque o sujeito adulto sabe o que é mentira.

Pois, segundo essa lei, não poderia haver propriamente promessa alguma, já que seria inútil a minha vontade quanto as minhas futuras ações, pois as pessoas não acreditam em meu fingimento, ou precipitadamente o fizessem, pagar-me-ia na mesma moeda. Portanto, a minha máxima, uma vez alvorada em lei universal, destruir-se-ia a si mesma necessariamente. (KANT, 2001, p. 31).

Na segunda abordagem, ele coloca em foco a dignidade da razão humana como a única entre a realidade racional e natural, contemplando uma ontologia do respeito a vida. Se todos somos seres racionais, somos o fim em nós mesmos, e não meio para os outros. Aqui Kant propõe que a humanidade seja vista como fim e nunca como meio. O exemplo para esta abordagem seria a mentira, pois ao mentir tratamos o outro como meio.

Podemos observar esta abordagem quando Kant (2001) refere-se à máxima do amor a si mesmo. O sujeito tem o condicionante da liberdade frente à sua moral universal, que se faz um princípio da autonomia do ser humano.

Na terceira abordagem, Kant (2001) afirma a auto legislação do ser humano e impõe limites à sua própria liberdade. Aqui observamos que esse é o ponto central da ética Kantiana. Nesta abordagem, podemos observar que a moralidade não é algo que pode ser imposto, mas que nós deixamos ser levados por tal moralidade, adquirimos ou construímos moralidade. A liberdade para agir moralmente ou não, exige a autoimposição da lei moral e a aceitação universal da lei moral. Mas, seria essa lei aceitável para todo e qualquer ser racional?

Podemos notar nestas três abordagens pontos comuns, como a exigência de uma moral prática; a requisição de uma universalidade para a máxima moral, e a atenção ao sujeito humano como fim da moralidade, este sendo um sujeito livre, que deve reger-se por uma lei interna, moral e autônoma. “A autonomia é, pois, o princípio da dignidade da natureza humana, bem como de toda natureza racional” (KANT, 2001, p. 33). E livremente, pois,

dentro da autonomia, o sujeito se representa como o sujeito reflexivo e responsável por suas ações.

Para Maturana (1999a, p. 170), na origem do humano estaria a experiência da intimidade, da sociabilidade e do amor. Ele acentua a tendência para ação como elemento essencial da emoção:

Emoções são disposições corporais que especificam a cada instante o domínio de ações em que se encontra um animal (humano ou não), e que o emocionar, como o fluir de uma emoção a outra é o fluir de um domínio de ações a outro.

Para La Taille (2006, p.25), a constituição da condição moral e ética passa pelo plano psicológico e tende a carregar o sentimento da *obrigatoriedade do dever moral*, invariante (assertiva deontológica) como ética da vida e como expansão de si próprio (assertiva teleológica). Ainda, continua La Taille (2006) observando que o dever equivale a um querer e que o querer depende do ser, definido como conjunto de representações de si, e que esta experiência de representação si carrega um valor positivo de auto respeito, sendo esta uma condição fundante dos valores morais.

A igualdade, justiça, generosidade, honra, La Taille (2006) define como valores essenciais para o plano da moral. Segundo o autor, o valor realiza a junção entre a moral e a ética, atrelando a estas o sentimento de autorespeito.

Diante disto, podemos observar a teoria de Kohlberg (1992) como uma grande ajuda para a moralidade, pois a autonomia, as forças de competências e as habilidades constituem um plano fundante na assunção de valores a princípios, potentes para regerem a pessoa na sociedade.

Apresento, no quadro abaixo, a definição resumida de La Taille (2006, p.25) sobre o plano da moral e ética:

Quadro 1 - Síntese dos termos Moral e Ética

	ESFERA	PERGUNTA BÁSICA	PESSOAL/SOCIAL	SENTIDO
MORAL	Privado 'Moralismo'	"Como devo agir?"	Aquilo que se impõe como obrigatório para as pessoas.	Deontológico
ÉTICA	Pública Códigos de Éticas das Profissões	"Que vida eu quero viver?"	"Tender a uma vida, com e para os outros, em instituições	Teleológico

			justas”.	
--	--	--	----------	--

Fonte: La Taille, 2006, p. 25

Até aqui procuramos dialogar no campo conceitual e geral da formulação da condição ética e moral; daqui por diante, contudo, apresentarei a concepção de moralidade idealizada por Piaget e que foi ponto fundante para os estudos de Kohlberg.

Piaget, no estudo da epistemologia genética, que consistiu em buscar uma explicação para as operações da inteligência da criança, em seus aspectos biológicos e operacionais, conectando-os à construção do juízo moral, começa a trilhar caminhos na formação da moralidade desde a infância. Piaget (1994) defende, então, o conceito da construção gradativa da formação moral, baseada na experiência prática, na qual a estrutura do pensamento é formulada em uma sequência invariante e universal, embora com demoras e adiantamentos na sua consecução.

Ele se preocupou com os aspectos específicos do julgamento da moral e com os processos cognitivos que os constituíam. A construção da consciência moral da criança se realizaria, segundo ele, em etapas, passando por estruturas morais, que seguem uma sequência de estágios qualitativamente superiores, onde cada um absorve o anterior - equilíbrio majorante -, o que revela, neste trajeto, uma consciência moral hierarquicamente superior. Desse modo, ele elaborou os seguintes estágios morais:

a) O estágio pré-moral (0 a 2 anos): não há nenhuma noção de regra ou consciência moral, pois o desenvolvimento ocorre a partir da atividade reflexa e tem-se aqui uma inteligência prática, sem a representação. A criança desenvolve gestos e jogos, que correspondem aos seus desejos e hábitos psicomotores; imita regras dos adultos, mas sem compreensão representacional; seu comportamento é ‘individual’, apesar de estar com os outros; brinca, joga, utilizando em muito a força motriz, sobretudo, sem consciência e noção da infração e da possível sanção; não distingue a intencionalidade e a consequência de atos, pois nesta fase de anomia não compreende regras.

b) O estágio de heteronomia moral (3 aos 8 anos): tem noção rudimentar das regras e suas atividades não comportam operações mentais de transformações complexas, daí que as crianças não conseguem ficar, mentalmente, no lugar do Outro. Isso caracteriza a heteronomia: o centro da regra e a ordem é dado pelo Outro, o que implica cessão de autoridade, mas também de responsabilidade. A regra, então, é vinda de fora da consciência

pessoal; e tem-se aqui o realismo moral; a consequência das ações é medida pela autoridade que o outro tem. A heteronomia é, portanto, a regulação da ação, oriunda das relações coativas estabelecidas entre a criança e a autoridade, por exemplo. A natureza do egocentrismo infantil e do realismo moral levam a criança a considerar o adulto como centro do poder e da autoridade, ao qual se deve respeito unilateral. A moral da heteronomia é exterior à criança e a autoridade predomina sobre a justiça.

c) A semiautonomia (8 aos 13 anos): é o início da autonomia, pois a criança começa a solucionar seus problemas diante de uma lógica social. Ela, a criança, demonstra o conhecimento das regras; a capacidade de generalização e diferenciação entre deveres e regras; oscila entre avaliação pessoal e heteronomia, tanto nas regras como nas sanções; mas inicia a compreender a importância da cooperação e do consenso do grupo.

d) A autonomia moral (13 anos em diante): aqui já ocorre a valorização da intencionalidade, valores e normas a partir da consciência e visão pessoal. A consciência moral torna-se independente das normas prescritas pelos outros, reconhecendo sua necessidade, mas reforçando a interpretação e construção pessoal dos princípios. A coerção dá lugar à cooperação, as sanções repressivas dão lugar às restitutivas e reconciliadoras. O direito penal (justiça punitiva) é reduzido pelo contratual (justiça restitutiva ou distributiva). A moral da autonomia é interior, subjetiva e intencional, onde a criança inicia o exercício da assunção da consciência de seus atos. E a justiça predomina sobre a autoridade, pois é definida na base dos direitos iguais, na cooperação, na reciprocidade e solidariedade mútuas.

Pelo exercício da autonomia, a criança vai aprendendo o respeito entre colegas e assumindo valores, obrigações e responsabilidades mútuas. Inicia sua habilidade de colocar-se na perspectiva do outro, a partir de uma escala de valores comuns. Inicialmente, faz isso por simpatia e busca da satisfação das necessidades interpessoais mútuas. Nessa troca espontânea de simpatias e valores, ela, ainda, age, presta um serviço ou faz um favor para o outro, tendo por fim o sucesso pessoal, para ser reconhecida e valorizada.

Aqui nesta parte vamos dialogar com a literatura sobre o estágio da autonomia moral frente ao subjetivo lúdico dos jogos como ferramenta possibilitadora do estímulo da ética e moral justa, fomentando valores humanos positivos. Os jogos com suas regras são considerados, por Piaget (1978), como uma ferramenta fundamental para este processo.

O jogo permite múltiplas relações de condutas comportamentais, que permitem descobertas variáveis, como lidar consigo e com o próximo, que são resultados de experiências, conflitos e resolução destes problemas (BRUNER, 1968). Dentro do jogo existem elementos importantes referentes à suas regras, pois elas podem ser já bem

estabelecidas e claras, como também podem ter a característica de serem construídas segundo a necessidade do grupo. Diante disso, o jogo se torna uma ferramenta bastante valiosa para os estímulos de tais valências supracitadas.

Podemos perceber isto quando o professor convida seus alunos para um jogo pronto, onde não existem questionamentos das regras, elas apenas devem ser aplicadas, seguidas. E quando o professor convida seus alunos para iniciar um grande jogo²⁰, o estímulo para seu protagonismo é potencialmente trabalhado.

Aos longos anos da história humana os jogos são bastante presentes no mundo lúdico do ser, que lidava com o impulso lúdico desde os jogos competitivos até os jogos cooperativos²¹, quando membros de comunidades tribais se uniam para celebrar a vida ou boa vida, como já dialogado em páginas anteriores (BROTTO, 2001, p. 47).

Brotto continua dizendo que estes jogos cooperativos seriam uma forma dos líderes de tribos tentarem resolver questões junto a espíritos egoístas e questionando desavenças entre os sujeitos. O jogo cooperativo, pois, permite compartilhar, unir pessoas, despertar a coragem, reconhecer o outro, pacificar e comemorar.

Os jogos cooperativos são outras possibilidades de jogar em que todos possam “venSer” (neologismo “venSer”, que significa vir a ser consigo mesmo e com os outros). A ideia é a de que a partir do jogo se possa chegar a aprender a repartir vida, pois eu jogo do jeito que vivo e vivo do jeito que jogo (NETO E LIMA, 2002, apud VIEIRA, 2013).

De acordo com Brotto, jogar é uma oportunidade criativa para encontrarmos-nos conosco mesmo, com os outros e com todos, e a partir daí o jogo passa a ser uma consequência das visões, ações e relações (BROTTO apud MAIA, R.; MAIA, J.; MARQUES, 2007).

Segundo Vieira (2013), o jogo cooperativo tem várias características libertadoras, coerentes com o trabalho em grupo: libertam da competição (participação de todos para o alcance de uma meta comum); libertam da eliminação (buscam a integração de todos); libertam para criar (as regras são flexíveis e todos podem contribuir para mudar o jogo);

20 Grandes Jogos é uma definição usada por alguns autores para classificar jogos com algumas características específicas, como: são caracterizados por terem um grande número de participantes (FERREIRA, 2003); com regras pré-estabelecidas e complexas, e que permitem a inclusão de novas regras só diante do experimentado (MIAN, 2003).

21 Jogos cooperativos são ações em que o ato ou efeito de cooperar acontece na operação, ação ou trabalho conjunto. Aquilo que se faz para auxiliar a ação de outrem, ou como forma de participar de um esforço (FERREIRA, 2003, p. 196).

libertam da agressão física (todos trabalham juntos, então não podem brigar) e também podemos desenvolver algumas atitudes nos jogos cooperativos: a empatia (pôr-se no lugar do outro); a cooperação (trabalhar em prol de uma meta comum); a estima (reconhecer e expressar a importância do outro); a comunicação (diálogo, intercâmbio de sentimentos, conhecimentos, problemas e perspectivas).

Piaget também chama a atenção para a dimensão da afetividade da criança, que pode influenciar o seu desenvolvimento intelectual. Arantes (2003, p.57), na sua leitura de Piaget, informa que a afetividade não se restringe apenas às emoções e sentimentos, mas também às tendências e vontades do sujeito – enfim, à instância da moralidade.

Como pressupostos centrais destes estudos sobre a afetividade: a inteligência e a afetividade são diferentes em natureza, mas indissociáveis na conduta concreta da criança, o que significa que não há conduta unicamente afetiva, bem como não existe conduta unicamente cognitiva; a afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou perturbando-o, acelerando-o ou retardando-o; a afetividade não modifica as estruturas da inteligência, sendo somente o elemento energético das condutas (SOUZA, 2003, p. 57).

Bordignon (2009) expressa que a evolução da afetividade perpassa quatro etapas:

- a) sentimentos instintivos, correspondentes às montagens hereditárias (reflexos);
- b) sentimentos interindividuais (simpatias e antipatias);
- c) sentimentos seminormativos (correspondentes às construções representacionais); e
- d) sentimentos normativos (pertencentes a uma escala de valores e a um sistema mais amplo). Arantes (2003), faz um resumo da dimensão afetiva em etapas do desenvolvimento cognitivo e afetivo:

Quadro 2 - Paralelos ideais dos componentes cognitivos e afetivos, segundo Piaget

PARALELOS ENTRE O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E AFETIVO Segundo Jean Piaget (1953-54)	
Desenvolvimento cognitivo	Desenvolvimento afetivo
Inteligência Sensório-motora Idade: 6 ou 8 meses aos 2 anos Não socializada, sujeita à sua atividade motora.	Sentimentos instintivos, correspondentes às heranças hereditárias (reflexos). E são intraindividuais.

Inteligência Pré-operatória Idade: 2 aos 6 anos Verbal e socializada	Sentimentos interindividuais relativos aos intercâmbios afetivos entre pessoas (simpatias e antipatias). Primeiros sentimentos morais de amor, temor, respeito, obediência. Moral heterônoma.
Inteligência Operacional Concreta Idade: 6 anos aos 12 anos Pensamento lógico	Sentimentos seminormativos. Construções representativas. Sentimentos ligados à reciprocidade, cooperação e justiça. Conceito de “vontade” (força de vontade) como instrumento de conservação dos valores. Moral autônoma.
Operações Formais Idade: 12-13 anos aos 17-18 anos Pensamento hipotético-dedutivo; operações reversíveis e complexas do pensamento.	Sentimentos normativos - sentimentos morais, ideais sociais ligados a uma escala de valores Pensamento hipotético-dedutivo; operações reversíveis e complexas do pensamento. Conservação e a lógica. Período da adolescência

Fonte: Arantes, 2003, p. 60

Freitag (2002) reforça a autonomia do sujeito, proposta por Piaget, acima da autonomia da sociedade, como fundamental para o desenvolvimento moral. Para ela:

Piaget ressalta a autonomia moral do sujeito acima da autonomia moral da sociedade. A consciência pressupõe os indivíduos capazes de pensar a si mesmos, independente do grupo, os quais, porém somente chegam a essa autonomia pela interação com o grupo. Por sua vez, o grupo não sobrevive como tal se não conseguir transformar a coerção do coletivo em cooperação de cada um de seus membros autônomos, associados ao grupo por uma decisão livre (FREITAG, 2002, p. 186).

Segundo estes aportes teóricos de Piaget (1994) foi que Kohlberg (1992) começou em 1949, em sua tese trilhar caminhos para continuar o estudo da ética e da moral, no ciclo completo da vida. Julgo de extrema importância apresentar Lawrence Kohlberg, agora, mediante fontes bibliográficas que situam sua trajetória e contribuições no campo do desenvolvimento moral.

Lawrence Kohlberg nasceu, em 1927, na cidade de New York. De família judaica, teve boa educação familiar e estudou em bons colégios. Em 1948, iniciou seus estudos na Universidade de Chicago. Uma vez graduado, tornou-se psicólogo clínico. Envolveu-se com a teoria do desenvolvimento moral de Piaget, de crianças e adolescentes, e estendeu esse estudo do desenvolvimento moral para o ciclo completo da vida humana.

Em 1958, defendeu sua tese de doutorado sobre a identificação dos estágios de desenvolvimento moral, publicada somente em 1963. Durante os vinte anos seguintes

desenvolveu pesquisas para validar sua tese. Foi um período de revisão e clarificação das definições dos diferentes estágios e do método de avaliação.

Em 1968, passou a trabalhar na Universidade de Harvard com pesquisas sobre o desenvolvimento moral, onde ficou até sua morte em 1987. Em 1975, inicia a divulgação dos programas de Educação Moral por meio de debates de dilemas morais e, de 1980 a 1987, desenvolve os programas da comunidade justa e as escolas alternativas, que promovem a participação democrática e a maturidade moral, baseada nos programas de formação moral dos adolescentes e adultos. Seus estudos sobre os estágios e a ideia do universalismo da moral representaram uma mudança na teoria sobre a moral da época.

Em 1971, contraiu um parasita tropical em Belize enquanto fazia um trabalho transcultural. Como resultado disso, ele lutou contra a dor física e a depressão pelo resto de sua vida. Em 19 de janeiro de 1987 ele pediu um dia de alta do hospital de Massachusetts onde fazia tratamento, dirigiu até o Harbo de Boston, estacionou seu carro em uma rua sem saída, e mergulhou no mar. Tendo aparentemente cometido suicídio, faleceu aos 59 anos de idade.

Frente aos estudos de Piaget, Kohlberg apresenta em linhas gerais que o desenvolvimento moral inclui transformações cognitivas; que isto ocorre como resultado das trocas de experiências que o sujeito faz com a sociedade, combinados à maturidade cronológica e à da aprendizagem cognitiva. Estas transformações cognitivas são para melhorar o equilíbrio entre o sujeito e o contexto social, referente aos seus novos conhecimentos, interações e complexidades nas diversas formas de conhecer o mundo.

Bordignon (2009, p. 75) remete-nos à ontogenia, onde os estágios cognitivos são frutos dos estágios mentais, e, por qualitativamente diferentes, são organizados pela estrutura interna do pensamento, como “transformações de uma unidade e resultado de uma história de interações a partir de sua estrutura inicial” (MATURANA, 1995, p. 269).

Kohlberg (2012) continua a nos assegurar que este desenvolvimento ocorre na integração das dimensões afetiva, cognitiva e comportamental do ser, de forma integrada e integradora. A evolução da moral inclui cada um desses elementos para o seu processo de crescimento, mas nenhum, isoladamente, garante a ascensão na escala dos estágios de desenvolvimento moral.

Diante de outro olhar, o desenvolvimento moral pressupõe, também, as transformações cognitivas e o desenvolvimento da formação pessoal, isto é, se requer maior desenvolvimento cognitivo e mental para apreender um conceito de moral mais elevado; e requer-se a maturidade humana em idade, para a ascensão aos estágios de desenvolvimento

moral, ou seja, há um paralelo entre a cronologia da idade e os estágios morais até, aproximadamente, os 30 anos. Considera-se no desenvolvimento moral a interação da pessoa com o ambiente cultural, onde está inserida; a integração das potencialidades da estrutura fundamental da pessoa (dimensões física, psíquica e espiritual) e sua expressão em relação a si mesmo e aos outros (intersubjetividade). Também, os valores espirituais (transcendência) contam e a assunção de papéis e funções sociais, ao longo da vida, auxilia a caminhar na direção de responsabilidades cada vez mais baseadas em direitos, valores e princípios de justiça universais.

No entanto, assim como Piaget, Kohlberg (1992) atesta que o desenvolvimento do julgamento moral é alcançado a partir de sucessivas trocas de experiências do ser com o local onde vive. Tais experimentações são vivenciadas pelos sujeitos diante dos conflitos e contradições entre a sua estrutura de pensamento moral e uma outra que é externa a essa. A passagem para um outro nível no julgamento moral vai ocorrer exatamente no momento em que o sujeito procura reorganizar seu pensamento em função desse conflito; o resultado desse movimento é um estado mais adaptado e equilibrado que aquele anterior, ou seja, um estágio qualitativamente superior (VIANA, 2000, p. 52).

Kohlberg afirma que o julgamento moral avança em uma sequência universal e invariante de seis estágios morais, agrupados em três níveis, que são: nível pré-convencional - estágios 1 e 2 -, nível convencional - estágios 3 e 4 - e nível pós-convencional - estágios 5 e 6. Dentro de cada nível, o segundo estágio é sempre uma estrutura de raciocínio mais avançada e mais organizada do que o primeiro. Uma descrição a respeito desta estrutura pode ser dada nos seguintes termos (KOHLBERG, 1992); vejamos:

I. Nível Pré-Convencional. Este primeiro nível é considerado o da maioria das crianças com menos de 9 até 10 ou 11 anos de idade; alguns adolescentes considerados normais do ponto vista social e ainda muitos adolescentes e adultos transgressores. Neste nível, o indivíduo ainda não alcançou o entendimento das regras sociais que são vistas como sendo exteriores. O estágio 1 tem como perspectiva um realismo moral ingênuo, no sentido de que o significado moral de uma ação é entendido como uma qualidade real, inerente e imutável do ato. O realismo moral se reflete no pressuposto de que os julgamentos morais são auto-evidentes, pois não requerem praticamente nenhuma justificativa além de dar qualidades ou formular regras. Por exemplo, não se deve roubar simplesmente porque é errado roubar. No estágio 1, o que é moralmente correto tem por base obedecer à autoridade e evitar consequências negativas para o agente. A

lei é definida em termos da autoridade e é obedecida por temor da punição, sendo assim, um ato é bom ou ruim dependendo da sua consequência e a ação correta é aquela que evita a punição.

O estágio 2 do Nível Pré-Convencional, se caracteriza por uma perspectiva individualista concreta. Nesse estágio, já há a consciência de que cada pessoa tem seus próprios interesses a perseguir e que estes podem entrar em conflito com o de outras pessoas. Inicia-se, portanto, uma relatividade moral frente ao entendimento de que diferentes pessoas têm diferentes, ainda que igualmente válidas justificativas morais. O que é moralmente correto está subordinado à situação concreta e à perspectiva do sujeito acerca desta situação. Em outras palavras, o moralmente correto é definido tendo em vista o alcance de seus próprios interesses. Esse estágio caracteriza-se, portanto, por um raciocínio pragmático, na medida em que o sujeito maximiza a satisfação de suas necessidades e de seus desejos e minimiza as consequências negativas para si. Não há o entendimento de normas fixas; estas variam em função da perspectiva do sujeito. O outro é considerado na medida em que é visto como importante, num sentido pragmático e instrumental.

II. Nível Convencional. É o da maioria dos adolescentes e dos adultos jovens nas sociedades de um modo geral. Neste nível, o sujeito age em conformidade com as expectativas do seu grupo de referência, com as regras e as convenções sociais. As normas sociais são compreendidas e é adequado tomar parte no sistema estabelecido. O Nível Convencional No estágio 3, as diferentes perspectivas dos indivíduos se coordenam numa outra perspectiva, a das relações mutuamente estabelecidas, que se expressam num conjunto de convenções sociais que são compartilhadas e que guiam seus julgamentos e atos. Neste sentido, o que é moralmente correto é o que recebe a aprovação social. Por isso, a orientação aqui é conhecida como a do “Bom menino/Boa menina”. Não necessariamente um julgamento ou um ato deve ser justo para ser adotado, basta que represente um padrão aceito no grupo. O grupo, nesse caso se refere aos familiares, aos amigos e às pessoas que, de um modo geral, são importantes para o indivíduo. O julgamento do estágio 3 tem por objetivo manter a confiança e a afetividade nas relações interpessoais.

No estágio 4, deste nível, o indivíduo assume a perspectiva de um membro da sociedade. Tal perspectiva se baseia na concepção do sistema social como um conjunto consistente de códigos e procedimentos que se aplicam imparcialmente a todos os seus membros. Perseguir interesses individuais só é moralmente aceito se representar a

manutenção do sistema legal. As leis sociais devem ser obedecidas para se evitar o caos na sociedade. As leis religiosas também devem ser seguidas, na medida que representam a organização de uma instituição superior ou de uma lei divina. As normas promovem a cooperação social e atuam como reguladores que evitam o desacordo e a desordem social. A igualdade é estabelecida enquanto equivalência de direitos e deveres na sociedade, ou seja, todos são iguais, logo todos têm os mesmos direitos e deveres, os quais devem ser seguidos tendo em vista a manutenção da ordem na sociedade.

III. Nível Pós-Convencional. É alcançado por uma minoria de adultos, geralmente depois dos 20-25 anos. Os indivíduos desse nível, normalmente, entendem e aceitam as regras sociais, entretanto, essa aceitação não se baseia em convenções e sim em princípios morais. Quando estas regras entram em conflito com os princípios morais do indivíduo, este julgará por princípios e não por convenções.

No estágio 5, o sujeito é capaz de julgar racionalmente, consciente dos valores e direitos universalizáveis que deveriam ser adotados na construção de uma sociedade moral ideal. A validade das leis depende do grau em que preservam e protegem esses valores e direitos universalizáveis. A mudança da lei é proposta através de meios legais e democráticos. O sistema social é entendido, de uma forma ideal, como um contrato livremente aceito por cada indivíduo para preservar e promover o bem-estar de todos os membros da sociedade. Neste sentido, a perspectiva desse estágio é de criar uma sociedade mais do que a de manter a previamente existente. A sociedade deve estar baseada na cooperação e no acordo social. Moralmente correto, nesse estágio, é primar pelo respeito aos direitos humanos e pelo bem-estar social.

O estágio 6 representa uma moral dos princípios éticos, universalizáveis e prescritivos. Neste sentido, é um julgamento aplicável a todo e qualquer conteúdo ideal, sendo que todos os indivíduos o deveriam adotar. As operações nesse estágio formam um todo coordenado, que constitui uma estrutura autoconsciente para tomar decisões morais. A perspectiva moral desse estágio é a do ponto de vista da justiça. Isto implica que todos os interesses ou pontos de vistas das pessoas envolvidas na tomada de decisão sejam considerados. O raciocínio básico desse estágio é o respeito pelo ser humano enquanto fim em si mesmo e não como meio para alcançar outros propósitos, por mais que sejam desejados, tais como, o bem-estar social, a sobrevivência ou o desenvolvimento humano. O julgamento do sujeito que se encontra neste estágio leva em consideração o respeito à vida humana como princípio fundamental.

Kohlberg (1992), defende é que toda e qualquer elaboração de justiça pode ser enquadrada em pelo menos uma das estruturas de estágio moral, e que a sequência a que essas estruturas obedecem a ordem hierárquica e está presente nas mais diversas culturas. Esse autor admite que as variações culturais podem determinar o tipo de conteúdo dessas estruturas.

Kohlberg (1976 apud VIANA, 2000, p. 58), informa que a elevação do julgamento moral é parte de acúmulo de experiências refletidas. Ele relatou que, além desse desenvolvimento vertical dos estágios morais, haveria uma sequência horizontal de desenvolvimento. Nesta sequência, o desenvolvimento cognitivo seria uma condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento da perspectiva social, e esta uma condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento do julgamento moral. A etapa final dessa sequência horizontal seria o comportamento moral dentro do nível pré-estabelecido.

Para avaliar sua tipologia do desenvolvimento moral, Kohlberg (KOHLBERG, 1981) elaborou o Moral Judgment Interview (MJI), na tradução em português conhecido como Entrevista de Julgamento Moral. O MJI é um instrumento que se constitui por uma entrevista semiestruturada, com três dilemas hipotéticos:

- I. O primeiro dilema apresenta a história de um homem, Heinz, que precisa roubar um remédio para salvar a vida de sua esposa que está muito doente. Nas questões que seguem o dilema, o respondente é interrogado sobre se Heinz deve ou não roubar o remédio e sobre os motivos de sua decisão; ele deve escolher entre as questões vida e lei.
- II. O segundo dilema apresenta a história de um policial, Brown, conhecido de Heinz, que ao tomar conhecimento do roubo deve decidir se o denuncia ou não. Neste dilema, o respondente deve indicar o que Brown deve fazer e o porquê da sua escolha, decidindo entre as questões consciência ou punição.
- III. O terceiro dilema apresenta a história de um menino, Joe, que economizou dinheiro para acampar, com a autorização prévia do seu pai. Na última hora, no entanto, o pai lhe pede o dinheiro para ir a uma pescaria. Neste caso, o sujeito deve opinar sobre a decisão do filho e justificar sua resposta. Neste último dilema, o sujeito deve optar entre as questões contrato e autoridade.

Diante destes dilemas, Kohlberg introduziu a identificação por valor, onde se leva em conta o conteúdo, as justificativas e a perspectiva social para avaliar o conjunto das respostas²². Diante disto, foi elaborada uma lista de valores ou tópicos morais, que, presumidamente, aparece em qualquer sociedade e cultura:

1. Leis e normas;
2. Consciência;
3. Funções pessoais;
4. Autoridade;
5. Direitos civis;
6. Contrato e confiança;
7. Castigo e justiça;
8. Valor da vida;
9. Direitos e valores da propriedade;
10. Verdade;
11. Sexo e amor sexual.

Cada um desses novos tópicos incorpora diferentes aspectos morais.

Aplicando estes valores no dilema de Heinz, Kohlberg define o “valor da vida” avaliando a estrutura de pensamento e a forma de pensar do sujeito. A tabela abaixo revela como ele nos convida a pensar sobre tais valores.

Quadro 3 - Os estágios e o valor da vida

Estágio	Qual é o valor da vida na situação	Por que é valiosa a vida?
Estágio 1. O Estágio do Castigo e da Obediência – Moralidade	A vida da mulher não tem um valor claro, nem para o marido nem para os outros, quando entra em conflito com a lei e a propriedade. Não se percebe que o marido valoriza a	Não se apresenta uma justificativa que a vida é mais valiosa que a

22 Para análise das respostas, além do pesquisador ter profundo conhecimento da teoria, ele poderá utilizar o manual de correção do MJI (Kohlberg, 1981) que permite situá-lo em um estágio moral puro ou misto. Este tipo de correção corresponde a uma análise qualitativa dos dados e exige que o pesquisador possua um profundo conhecimento acerca dos pressupostos teóricos de Kohlberg, bem como da sua metodologia de investigação. Pensando nessas limitações, elaborou o Defining Issues Test (DIT). Este instrumento é conhecido em português como Opiniões sobre Problemas Sociais e se apresenta como uma medida objetiva que avalia o que as pessoas pensam sobre questões morais (VIANA, 2000, p. 62).

Heterônoma	vida da mulher tanto que é capaz de roubar	propriedade.
Estágio 2. O Estágio de Objeto Instrumental Individual e da Troca	O valor da vida é seu valor imediato ao marido e à mulher. A vida da mulher tem valor que justifica o roubo, mas não está obrigado se a mulher não o ama suficiente. O valor da vida para uma pessoa depende da relação que ela mantém com a outra; não se rouba para salvar a vida de um simples amigo ou conhecido.	Todo o mundo quer viver de qualquer forma. Pode-se repor a propriedade, mas não a vida.
Estágio 3. O estágio das Expectativas Interpessoais mútuas, relações e conformidades interpessoais	O valor da vida é seu valor para qualquer pessoa boa, cuidadosa como o marido. O marido deveria preocupar-se o suficiente para arriscar-se para roubar (ainda que não o faça). A mesma preocupação deve acontecer para salvar a vida de um amigo ou de outra pessoa.	As pessoas devem se preocupar mais pela vida que por qualquer outro bem material.
Estágio 4. O Estágio da Preservação do Sistema Social e da Consciência	Ainda que se acredite que roubar está errado, se entende o valor sagrado da vida humana e da obrigação de salvá-la. Sagrado significa que todos os demais valores não podem ser comparados com ela. É um valor geral: a vida é valiosa independente da relação com a outra pessoa, ainda que isto não te obrigue a roubar.	A vida é valiosa porque Deus a criou e é sagrada. A vida é valiosa porque é básica para a sociedade; é um direito básico das pessoas.
Estágio 5. O Estágio do Contrato Social ou da Utilidade e direitos Individuais	A vida da esposa é reconhecida acima do direito de propriedade do farmacêutico. Há certa obrigação de roubar para alguém que está morrendo; todo o mundo tem o direito a viver e que sua vida seja salva.	Todo o mundo e a sociedade devem moral e logicamente, antepor o direito à vida de cada indivíduo a outros direitos, como o direito de propriedade.
Estágio 6. O Estágio de Princípios Éticos Universais	O valor da vida da mulher é defendido como um valor universal em si mesmo, acima das circunstâncias de qualquer princípio, legislação ou situação.	Por que é o maior bem em si mesmo que temos e devemos defender acima de tudo. Sem ela, não temos nenhum outro bem.

Fonte: Kohlberg, 1992, p. 202

Kohlberg (1992, p. 209) esclarece que além do desenvolvimento cognitivo, e da estimulação social, a cognição, por si só, não leva ao desenvolvimento moral; é fundamental a estimulação social e as oportunidades de experiência nas múltiplas dimensões, que a sociedade oportuniza.

Uma experiência social exige assumir responsabilidades e atitudes, compromissos familiares, sociais, religiosos. A assunção de papéis leva consigo uma compreensão e uma relação com os papéis, que acontecem em todas as interações sociais. Além disso, significa colocar-se no lugar dos outros, sentir e ver a vida e a realidade a partir da visão dos outros, em todos os momentos, mas principalmente nos momentos de conflito” (BORDIGNON 2009, p. 91).

Diante da condição de assunção do sujeito, ele poderá assumir um papel individual ou social do contexto dessa vivência deflagrando seu estado moral ou até transportando-o para outro estágio dependendo do tipo experimentado e refletido. Kohlberg (1992, p. 260, Apud Bordignon 2009, p. 93) diz que há uma relação entre o julgamento moral, a forma de pensar e o comportamento moral, formas de agir, e como elas se relacionam.

Bordignon (2009), comenta que foi realizado um estudo de Kohlberg e Candee e o que se obteve como resultado do comportamento humano foi: quando o sujeito é colocado frente a uma situação de dilema, ele não remete ao campo dos valores abstratos do pensamento. Mas sim, ao campo concreto dos direitos e deveres instalados na sociedade.

Ele ainda continua, essa interface pode ser explicitada seguindo-se o modelo de relação entre o juízo moral e a ação moral, que acontece ao se organizar o processo do juízo/ação moral nas seguintes etapas: 1º. interpretação da situação; 2º. eleição deôntica; 3º. realização do juízo moral; 4º. realização das atitudes morais. Nesse sentido, diz o eminente estudioso: “Os estágios são estruturas de pensamento sobre a prescrição, sobre as regras ou princípios que obrigam a agir, porque se considera a ação moralmente correta “ (KOHLBERG, 1992, p. 571).

Os dilemas também estão correlacionados com as obrigações e os direitos, e isso se relaciona com todos em volta, até consigo mesmo. Freire (1989) já sublinhava que é reconhecendo o outro que conheço a mim mesmo. E para reconhecer o outro e a si, o indivíduo necessita de um pensar justiça social. Dentro dos dilemas, segundo Kohlberg (1992, p. 571), faz-se referência a quatro tipos de justiça, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 4 – Tipos de Justiças nos Dilemas Morais de Kohlberg

Tipos de Justiças Encontradas nos Dilemas Morais de Kohlberg	
Justiça Distributiva	É a forma como a sociedade ou a autoridade constituída distribui o poder, a honra, a riqueza e outros bens desejáveis pelas pessoas e comunidades. Isso se faz em termos de ações de reciprocidade definidas como igualdade, merecimento, proporcionalidade e equidade.

Justiça Comutativa	Se concentra no acordo voluntário, no contrato e no intercâmbio equitativo entre pessoas e grupos.
Justiça Corretiva	Administra as transações privadas desiguais, injustas ou que requerem compensações; trata dos delitos, que violam os direitos e requerem retribuição ou restituição.
Justiça Processual	Se aplica em todos os tipos de justiça, pois ela tem a função de acolher e analisar, conforme as normas da lei, a presença e a fidelidade dos valores da justiça.

Fonte: Kohlberg, 1992.

O conceito de “comunidade justa” aplicada por Kohlber e também norteadora deste trabalho é a que defende a educação moral no dever do enfrentamento de problemas morais com consequências para o sujeito e para os outros. Também deve levar em conta o contexto social no qual os sujeitos tomam suas decisões e agem frente a estas. A moralidade nesta linha de pensamento é guiada por natureza social.

A teoria psicanalítica, a teoria behaviorista e a teoria cognitivista são exemplos que contribuem para estes estudos. Piaget e Kohlberg são teóricos que se encaixam na teoria cognitivista: Piaget, no estudo pioneiro de que há uma hierarquia de julgamento moral no homem e Kohlberg, ampliando os estudos da moralidade humana e formulando etapas de maturidade moral a serem desenvolvidas pelo sujeito através de diferentes vivências.

A técnica de educação moral denominada “Comunidade Justa” foi proposta por Kohlberg, em 1980, tendo como base a teoria de julgamento moral por ele formulada. A proposta na “comunidade justa” é a aplicação de dilemas hipotéticos em grupo.

Tendo como objetivo esclarecer como isso se aplica, Kohlberg (1992, p. 547-590) escreve um estudo explicando como estes tipos de justiças são aplicadas em sua teoria diante da Moralidade Heterônoma, Moralidade Individual e de Troca, Moralidade das Expectativas, Preservação do Sistema Social e da Consciência, Moralidade do Contrato Social e a Moralidade dos Princípios Éticos Universais²³.

O Conceito de comunidade justa para a escolas tem que estimular discussão de dilemas morais de forma real contextualizada, trazendo para a agenda de discussão todos os temas da escola, desde a programação pedagógica, a organização de horários, elaboração de normas e a análise de seus resultados, seguindo a metodologia proposta por Kohlberg com o objetivo de fomentar o desenvolvimento moral de alunos de forma mais integral e integradora.

Diante o exposto sobre a concepções Ético-Moral nos dias atuais, a escola cumpre um papel fundamental em possibilitar condições para este desenvolvimento moral. Sua função

23 KOHLBERG, Lawrence. *Psicologia del Desarrollo Moral*. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer, S.A, 1992.

social é um direito resguardado na Constituição brasileira, e deve se aplicar a todo cidadão brasileiro ou estrangeiro que resida em nosso território nacional, sem discriminação racial, religiosa, política, sexual e etc.

O artigo dois da LDB nos revela que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Notamos que os princípios dos valores humanos do cidadão na LDB são colocados como básico. O ensino dos valores humanos são reconhecidos como importantes ainda no artigo vinte sete inciso um que diz : “os conteúdos escolares tem que ter uma difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”; “Artigo trinta e dois inciso três: revela a importância ao desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; artigo trinta e cinco e inciso três que ressalta a formação ética”: “o ensino deve potencializar o educando a formação de uma pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”; “e o artigo duzentos e dez informa que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

De maneira transversal o PCNs informa que a ética deve atravessar todos os conteúdos da escola (BRASIL, 1997), contudo acredito que a questão ética deve ser levada mais a fundo, ser tratada como objeto de estudo do próprio aluno em suas relações sociais, afetivas e espirituais.

A educação moral é agora vista como a vivência e construção de, principalmente, quatro princípios: o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade. Destaca-se que esses princípios não são colocados como valores absolutos ou acabados, mas como procedimentos obrigatórios se o que se quer é formar pessoas capazes de construir autonomamente seus próprios valores (LEPRE e MENIN, 2013, p.9).

A escola tem este papel na formação do indivíduo, porém esta função não cabe apenas à escola, a família e a sociedade tem que se preocupar também com a formação Ético-Moral dos indivíduos. Ferraz (2004), informa que o trabalho comprometido com o resgate de valores e atitudes humanas na escola pode contribuir efetivamente para a formação moral dos alunos, dessa maneira tornando-os mais éticos.

A escola deve receber a criança não para julgá-la, mas para despertar nela a consciência de sua própria realidade, de sua própria história e, assim criar condições para que ela, aos poucos, possa assumir-se como autora de sua própria identidade, constituindo-se como sujeito moralmente autônomo e capaz de tomar nas próprias mãos o seu destino no interior da comunidade (GOERGEN, 2007, p.748).

O estímulo aos valores humanos nas práticas educativas, para se desenvolver uma ética-moral mais igualitária e justa dentro da escola, não deve ser imposto de forma autoritária, punitiva e massificante; deve ser estimulado mediante estudos e manifestações culturais, afetivas e sociais de maneira experimental, sobretudo, capazes de colocar em protagonismo os sujeitos ante suas realidades sociais.

Acredito que a educação moral se faz pela ação orientada por alguns princípios fundamentais, tais como a justiça, a dignidade, a solidariedade, iluminados pelo respeito mútuo entre as pessoas e que pode ter um alcance cada vez maior. Nessa educação moral não há lugar para certezas, mas as dúvidas podem ser sempre discutidas. E é essa discussão o método de educação moral (MENIN, 2002, p. 99).

Como estes dilemas se aplicam na sociedade contemporânea? Quais são as implicações ou contribuições dos estudos Éticos e Morais de Kohlberg para jovens dentro da escola? Como aplicamos esta teoria na realidade brasileira?

Diante destas perguntas e nos aportes teóricos que realizei, uma aplicação de um teste piloto frente a teoria de Kohlberg e seus dilemas, na escola do Liceu do Conjunto Ceará foi realizado. Favorecido minha relação com a juventude e com a escola (como relatado no primeiro capítulo desta dissertação), procurei aplicar o dilema de Heinz com alunos do primeiro, segundo e terceiro anos. Convido aos leitores a observar como foi esta experiência no próximo capítulo.

4. EDUCAÇÃO E MORALIDADE: OPERANDO COM A ABORDAGEM DE KOHLBERG, JUNTO AOS JOVENS NO ENSINO MÉDIO DO LICEU DO CONJUNTO CEARÁ

Procurarei situar o *lócus* do teste piloto com informações sobre o ambiente pesquisado, pois muitas das informações metodológicas estão descritas no capítulo da metodologia de trabalho desta pesquisa. Fiquei bastante animado para aplicar o dilema moral de Heinz para os alunos, pois como já explicado, convivo com alunos e alunas da Vila Olímpica do Conjunto Ceará e do Liceu do Conjunto Ceará.

Observar os impactos das práticas oferecidas pela escola, diante de seus projetos interdisciplinares e das ações do cotidiano escolar, são extremamente importantes para este pesquisador e para a educação da Ética e Moral, possibilitando o estímulo de valores humanos no contexto de uma reflexão sobre comunidade justa.

Bordignon (2009) propunha vermos moralidade como um tema transversal das disciplinas escolares, dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos. É que esse conjunto de experiências na educação para a moral e nos processos morais são parte da vida das pessoas (alunos, professores e funcionários) e das próprias instituições. Gestam devires.

Aqui, nos processos metodológicos para a aplicação do teste piloto, explicitarei sobre os sujeitos do teste piloto, bem como descrevo instrumentos, procedimentos e como se deu a análise dessa experiência.

4.1 Análise do Teste Piloto

Para analisar os resultados deste teste piloto realizado sobre os níveis de desenvolvimento moral, as categorias já foram previamente determinadas pela teoria de Kohlberg e o procedimento da pesquisa consistiu em identificar as respostas dos participantes em relação aos níveis e estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg.

Diante das respostas dos participantes, procurei analisar suas respostas frente aos conteúdos intrínsecos aos argumentos apresentados pelo dilema; com as justificativas que sustentam suas posições e sua orientação sócio moral frente ao espírito de comunidade justa e de solidariedade.

Para finalizar esta vertente, enquadrei as respostas frente à teoria de Kohlberg explicitada no dilema de Heinz, analisado de maneira minuciosa por mim. Bardin (2006)

sugere para análises organizar os conteúdos em três grupos lógicos: pré-análise, exploração do material e descrição e tratamento dos resultados com interpretações, neste caso, frente à teoria deste autor.

4.2 Dialogando com Kohlberg: o desenvolvimento moral dos alunos do LCC frente aos dilemas morais

O desenvolvimento de valores humanos nesta sociedade se faz de extrema importância, já que estamos vivendo em nível planetário uma crise do sistema capitalista, que esgotou suas possibilidades civilizatórias em um processo autofágico (FORRESTE, 2002). A educação pode alcançar complexidades necessárias para responder às transformações Ético-Morais – pessoais e sociais – demandadas. Desse modo é que esta dimensão e seu trabalho se torna uma das possibilidades para o desenvolvimento de um ser amoroso para com tudo que é vivo e não-vivo. Porém, ela deve obedecer a alguns critérios para que o trabalho do educador obtenha êxito na formação de um ser valoroso (alusão freireana) que rompa com esse modelo de produção.

Jares (2002) relata que o significado do viver apoia-se em relações sociais e valores, que eliciam a dimensão subjetiva dos sujeitos. Para o autor, isso acontece dentro dos diferentes contextos sociais que acabam, inevitavelmente, cruzados por conflitos, justamente pela marca da desigualdade, que não têm lido e praticado com justeza a diversidade.

No campo educacional cresce a compreensão de que “não há educação sem valores, pois que esta não é neutra, uma vez que todas as escolhas e opções que fazemos são axiológicas, não podendo haver educação em valores sem doutrinação” (BARONTINI, 2009, p. 225). No entanto, essa educação para a moral, se pode ser propositiva, deve realizar escutas e diálogos, de modo a atender sua complexidade.

Vários pesquisadores dedicaram suas vidas no estudo do desenvolvimento moral. Para Kohlberg, que continuou os estudos de Piaget sobre os estágios evolutivos em moralidade, este desenvolvimento passa por estágios estruturais, sequenciais e universais. Sua filosofia junto às suas pesquisas foi replicada por vários pesquisadores, reforçando o conceito de estágios e que estes evoluem na mesma ordem que em todas as culturas estudadas (KOHLBERG, 1992).

Maturana (1995), afirma que os estágios cognitivos que destoam de maneiras diferentes, atendem pelo princípio da ontogenia, que também é afirmado por Kohlberg (1992),

ao dizer que os estágios atingidos por crianças são essencialmente ontogenéticos, onde podemos verificar:

Se as crianças atravessam por estágios de pensamento qualitativamente diferentes, suas formas básicas de organizar as experiências não podem ser resultado direto da evolução do pensamento dos adultos, pois seriam baseados na estrutura do pensamento dos adultos, desde o princípio. As crianças apresentam uma estrutura de pensamento própria, bem como as respostas específicas para situações conforme seu nível de desenvolvimento cognitivo. Sua forma de pensar e de responder às situações concretas não define as formas de pensar e de respostas dos adultos. Se as respostas das crianças indicam uma estrutura e uma organização diferentes dos adultos, ainda que menos completa, e se esta estrutura é similar entre as crianças de mesma idade, é muito difícil entender a estrutura mental das crianças como uma aprendizagem direta da estrutura externa, do meio cultural, ou dos adultos (KOHLBERG, 1992).

O ECA (Estatuto da Criança e Adolescente), no seu Art. 2º, considera a criança, para efeitos de Lei, a pessoa até os doze anos de idade incompletos. Ainda, o ECA considera o ser adolescente quando dos 12 anos aos 18 anos de idade. Já a OMS (Organização Mundial de Saúde) considera a adolescência em duas fases distintas - dos 10 aos 16 anos e dos 16 aos 20 anos de idade.

Independente destas definições, a criança e adolescente se situam em seus níveis e estágios propostos, segundo as interações sociais e os percursos percorridos durante sua vida consigo e com o outro, em uma troca permanente de experiências.

Piaget (1953-1954), ao falar das operações formais dos 12 e 13 anos aos 17 e 18 anos, revela neste estágio pré-disposição para o pensamento hipotético-dedutivo, e capacidade para operacionalizações reversíveis e complexas do pensamento.

No campo afetivo, os sentimentos morais e os ideais sociais são ligados a uma escala de valores de conservação lógica, neste período (ARANTES, 2003). Freitag (2002) ressalta que a autonomia moral do sujeito vem acima da autonomia moral da sociedade, e isso implica conflituosidades, pois a consciência dos indivíduos sobre situações que envolvem seu próprio *eu*, os leva a mudanças de pensamentos sobre suas ações *dentro* mesmo desta sociedade.

Nesse sentido, o desenvolvimento moral e a incorporação de sentidos, significados e conceitos dos adolescentes do LCC, se explicitou, de certo modo e guardando

limites, claro, a partir do questionário que se centra no dilema de Heinz²⁴, proposto por Kohlberg (1992), para identificarmos em qual estágio nossos entrevistados se encontram, podendo então, reflexionar dentro do manancial de respostas ínsito nos questionários. Presume-se que o adolescente já tem um pensamento reflexivo (KOHLBERG,1992), para minimamente atribuir significados aos momentos vividos dentro e fora da escola. Vamos, pois, dialogar com as teorias de Kohlberg juntamente com os resultados das respostas dos sujeitos da pesquisa.

Kohlberg, reitero, divide o caminho da moralidade em três níveis de desenvolvimento da moral: pré-convencional, convencional e pós-convencional. Dentro destes níveis existem estágios de enquadramento, que podemos acompanhar no quadro abaixo.

Quadro 5 – Classificação do juízo moral em níveis de desenvolvimento proposto por Kohlberg

Nível I	Pré-convencional
	O valor moral localiza-se nos acontecimentos externos, "quase" físicos, em atos maus ou em necessidades "quase" físicas, mais do que em pessoas ou padrões.
Estágio 1	Orientação para a obediência e castigo. Deferência egocêntrica, sem questionamento, para o poder ou prestígio superior ou tendência para evitar aborrecimentos.
Estágio 2	Orientação ingenuamente egoísta. A ação correta é a que satisfaz instrumentalmente às próprias necessidades e, eventualmente, às de outrem. Consciência do relativismo do valor relativo das necessidades e perspectivas de cada um. Igualitarismo ingênuo e orientação para troca e reciprocidade.
Nível II	Convencional
	O valor moral localiza-se no desempenho correto de papéis, na manutenção da ordem convencional e em atender às expectativas dos outros.
Estágio 3	Orientação do bom menino e boa menina. Orientação para obtenção de aprovação e para agradar aos

24 “Numa cidade da Europa, uma mulher estava a morrer de um tipo especial de câncer. Um medicamento descoberto por um farmacêutico dessa cidade podia salvar-lhe a vida. A descoberta desse medicamento tinha custado muito dinheiro ao farmacêutico, que agora pedia 10 vezes mais por uma pequena porção desse remédio. Heinz, o marido da mulher que estava a morrer, foi ter com pessoas suas conhecidas para lhe emprestarem dinheiro e, assim, comprar o medicamento. Apenas conseguiu juntar metade do dinheiro pedido pelo farmacêutico. Foi então ter com ele, contou-lhe que a sua mulher estava a morrer e pediu-lhe para vender o medicamento mais barato. Em alternativa, pediu-lhe para o deixar com o medicamento, pagando mais tarde a metade do dinheiro que ainda lhe faltava. O farmacêutico disse que não, que tinha descoberto o medicamento e que queria ganhar dinheiro com a sua descoberta. Heinz, que tinha feito tudo ao seu alcance para comprar o medicamento, ficou desesperado e estava a pensar assaltar a farmácia e roubar o medicamento para a sua mulher.”

	outros. Conformidade com imagens estereotipadas ou papéis naturais e julgamento em função de intenções.
Estágio 4	Orientação de manutenção da autoridade e ordem social. Orientação para cumprir o dever e demonstrar respeito para com a autoridade e para a manutenção da ordem social com um fim em si mesmo. Consideração pelas expectativas merecidas dos outros.
Estágio 4,5	Caracterizado pelo: a) ceticismo – Qualquer regra em particular que o viole, esta deve ser abandonada ou reformada, pois é uma regra injusta; b) egoísmo – Pode ver a lei originada de seus desejos; c) relativismo – Chamada de “lei da moral” como consenso das normas e crenças da sociedade, porém pode estar em conflito com a lei geral em casos particulares podendo superar obrigações convencionais.
Nível III	Pós-Convencional O valor moral localiza-se na conformidade para consigo mesmo, com padrões, direitos e deveres que são ou podem ser compartilhados.
Estágio 5	Orientação contratual legalista. Reconhecimento de um elemento ou ponto de partida arbitrário nas regras, no interesse do acordo. O dever é definido em termos de contrato ou de evitar, de forma geral, a violação dos direitos dos outros e da vontade e bem-estar da maioria.
Estágio 6	Orientação de consciência ou princípios. Orientação não apenas para regras sociais realmente prescritas, mas para princípios de escolha que envolve apelo à universalidade lógica e consistência. Orientação para a consciência como agente dirigente, e segundo respeito e confiança mútua.

Tabela segundo os estudos de KOHLBER, 1992.

Ainda dentro de seus estudos, se teoriza sobre o porquê de apenas uma minoria da população se enquadrar neste estágio 6. Aplicado o dilema de Heinz com os alunos, procuramos observar em que nível os adolescentes se encontravam em seu percurso de vida dentro e fora da escola. Vamos enquadrar as respostas conforme as intenções explicitadas pelos alunos frente ao proposto por Kohlberg (1992), onde descreve-se os estágios e as razões, como pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro 6 – Estágios conforme as intenções e consequências das respostas ao dilema de Heinz

Estágio	Descrição do Estágio	Razões a Favor ou Contra
Estágio 1 O estágio do Castigo e da Obediência-moralidade heterônoma	Os motivos e as consequências de necessidade do ato estão centrados na dimensão física ou nas consequências do ato enquanto aspecto físico.	A Favor: Deveria roubar o remédio. Não é errado roubar. Ele desejou comprar. O medicamento somente vale duzentos dólares, não está roubando um medicamento de dois mil dólares. Contra: Não deveria roubar, é um grande delito. Causou muito dano roubando um medicamento muito caro.
Estágio 2	O juízo ignora as consequências físicas do ato por causa do seu	A favor: Deve roubar o medicamento, por que ele quer salvar a vida da mulher. Ele não queria roubar, mas foi o meio que encontrou para salvar a vida de sua mulher.

O estágio de objetivo instrumental individual e de troca	valor instrumental em atender uma necessidade de outra pessoa. Há uma diferença entre o valor humano da necessidade do ato e sua forma ou consequências físicas.	Contra: Não deve roubar. O farmacêutico não está errado, nem é mal. Ele somente quer obter benefício. Para isso os negócios, ele só quer ganhar dinheiro.
Estágio 3 O estágio das expectativas interpessoais mútuas, relações e conformidades interpessoais	A ação se avalia segundo o tipo de motivo pelo qual a pessoa realiza o ato. Um ato não é mau se é expressão de um motivo altruísta ou agradável. As circunstâncias podem justificar as ações.	A favor: Deveria roubar o medicamento pois como marido deve ser bom para sua esposa. Não se pode culpá-lo por fazer algo de bom para sua esposa, nem culpá-lo por amá-la suficiente para salvá-la. Contra: Não deveria roubar. Se sua esposa morre, não pode culpá-lo por isso. Não é por que ele não a ame suficiente para fazer tudo o que lhe seja possível dentro da lei. O farmacêutico é quem não tem coração e é um egoísta.
Estágio 4 O estágio da preservação do sistema social e da consciência	Se um ato transgride uma norma ou provoca dano aos outros, esse ato é mau, independente dos motivos ou circunstâncias. Há diferença entre a ação por um sentido de obrigação pela norma e a ação por motivos apenas naturais ou agradáveis.	A favor: Deveria roubar. Deve fazer tudo para salvar sua esposa, pois se sua esposa morre é sua responsabilidade. Deve roubar com a ideia de pagar ao farmacêutico. Contra: Querer salvar a vida de sua esposa é algo natural para Heinz, mas também é sempre mal roubar. Ele sabe que está roubando um medicamento valioso do homem que o produziu.
Estágio 5 O estágio do contrato social ou da utilidade e direitos individuais	Uma declaração formal ainda que as circunstâncias modifiquem a desaprovação, como regra geral, os meios não justificam os fins. Ainda que as circunstâncias até certo ponto justifiquem os atos desviados, não levam a suspensão das categorias morais. Há diferença entre a culpa moral pela intenção pelas quais se quebram as regras e a necessidade legal ou de princípios para não fazer exceções às regras.	A favor: A lei não foi feita para estas circunstâncias. Roubar a medicação nesta situação não está bem, mas fazê-lo é justificável. Contra: Não se pode culpar totalmente alguém por roubar. Não se pode ter todo mundo roubando cada vez que se encontram desesperados. O fim pode ser bom, mas não justifica os meios.
Estágio 6 Estágio de princípios éticos universais	Os bons motivos não fazem que um ato seja bom (ou mau); mas segue uma decisão de princípios auto escolhidos. De fato pode estar bem desviar-se das regras, mas somente circunstâncias que forcem uma eleição entre o desvio das regras e a violação concreta de um princípio moral. Reconhece-se que os princípios morais não permitem exceções que permitem as regras legais.	A favor: Esta é uma situação que a pessoa deve escolher entre roubar e deixar que a mulher morra. Em uma situação em que é necessário tomar uma decisão, roubar é moralmente correto. Tem que atuar segundo o princípio de respeitar e salvar a vida. Contra: Heinz se enfrenta com a decisão de levar em conta as outras pessoas que necessitam tanto do medicamento quanto sua esposa. Heinz deve atuar, não segundo seus sentimentos em relação aos fatos, senão tendo em conta o valor de todas as vidas implicadas.

Tabela segundo os estudos de KOHLBER, 1992.

O dilema de Heinz foi respondido por sessenta alunos do ensino médio do LCC. Estes, na faixa etária dos quatorze aos vinte anos de idade, foram divididos em vinte sujeitos do primeiro ano, vinte sujeitos do segundo ano e vinte sujeitos do terceiro ano. Ainda, segundo a metodologia desta pesquisa os alunos dos segundos anos têm como pré-requisito para participar deste estudo: ter cursado o primeiro ano na escola e o dos terceiros anos têm o pré-requisito de ter cursado o primeiro e segundo ano na escola. Pela análise das respostas ao dilema moral, conforme os estudos propostos por Kohlberg, encontramos a seguinte distribuição dos sujeitos nos níveis e estágios do desenvolvimento moral.

Quadro 7 - Níveis e Estágios de desenvolvimento moral dos sujeitos

Desenvolvimento Moral		Número de sujeitos	Percentual (%)
Nível	Estágio		
<i>I</i>	<i>1</i>	5	8,33%
<i>I</i>	<i>2</i>	18	30%
<i>II</i>	<i>3</i>	10	16,66%
<i>II</i>	<i>4</i>	14	23,33%
<i>II</i>	<i>4,5</i>	-	-
<i>III</i>	<i>5</i>	13	21,66%
<i>III</i>	<i>6</i>	-	-

Fonte: Dados da Pesquisa

O nível pré-convencional está relacionado com o desenvolvimento da moral, nesse período atinente sempre aos acontecimentos externos, onde o valor moral reside no atendimento às necessidades e acontecimentos para o próprio sujeito. Este nível compreende os estágios 1 e 2, listado acima, na tabela (especifique a tabela) deste estudo.

O estágio 1 é baseada na moralidade heterônoma, onde o indivíduo considera a obediência como literalmente correta, chegando a obedecer cegamente a autoridade imposta. O sujeito neste estado faz tudo para fugir de castigos, punições e etc. Percebe-se aqui uma atitude egocêntrica do sujeito, uma vez que este só considera suas perspectivas, suas ações

sendo julgadas em termos das consequências físicas e nunca considerando outros fatores (psicológicos, sociais, entre outros).

Dos alunos pesquisados, cerca de 8,33% ficaram neste estágio; e interessante é que estes que se enquadraram neste quesito são todos alunos do 1º ano do ensino médio, que cursaram o ensino fundamental em escolas da prefeitura. A maioria dos outros alunos dos primeiros anos que responderam ao questionário e que estão em outros níveis, cursou o ensino fundamental em escolas privadas. Com idades entre 14 e 15 anos, ainda estão neste estágio de obediência, segundo os estudos de Kohlberg, em que suas justificativas de agir são um desejo de evitar castigos. Segundo Schwartz (2005), em seus estudos sobre a incorporação de valores, tem-se que neste estágio existe uma necessidade imperiosa do organismo de preservar-se, por isso a vida (física) é algo dominante para este sujeito.

Podemos verificar isso na resposta do sujeito 8, frente ao dilema de Heinz: *“Ele deve roubar, porque sua mulher está morrendo e com certeza o remédio está sendo vendido muito mais caro do que o valor real”*. E com o sujeito 15: *“Deve roubar, sim. Ele quis comprar o remédio, mas o cara não quis vender. Tem que roubar por que tá certo para sua mulher”*. Veja que a fixação na dimensão física e não nas consequências ficam evidentes nesta resposta. Independente da cultura, segundo Rokeach (1973), os seres humanos possuem os mesmos valores e o que vai variar é o grau de importância que atribuímos a cada um deles.

Kohlberg (1992) alerta-nos sobre esta fase da aprendizagem moral dos alunos: caracteriza-se por obediência à autoridade estabelecida, por medo da punição que possa acontecer, caso não atinja as expectativas impostas. Neste caminho, o adolescente vê a autoridade da instituição como onipotente e, a do professor, como sempre correta.

O estágio 2 deste nível se diferencia do estágio 1 pela forma como o egocentrismo passa a dar lugar aos interesses mútuos, mas ainda com as mesmas características heterônomas. Fica evidente que o correto é seguir as regras com interesse imediato e deixar que os outros façam o mesmo, isto é, de maneira igual como se fosse um acordo. Suas justificativas consistem em interesses próprios, vividos de forma equitativa, com trocas de necessidades, interesses e gratificações.

Dos participantes foi verificado que cerca de 30% dos alunos estão neste estágio, sendo 11 sujeitos do primeiro ano, 6 alunos do segundo ano e 1 aluno do terceiro ano. Neste resultado estão presentes todas as séries de ensino do LCC, apresentando-se um aluno do terceiro ano como surpresa, pois são mais velhos e, assim, parecem ter mais maturidade. No entanto, encontramos um aluno nesta etapa ainda de desenvolvimento. O aluno nesta fase,

estuda na esperança de conseguir uma boa nota e o professor ensina na perspectiva de ser um bom professor, isto é, estabelece-se, assim, uma relação onde ambos procuram ficar bem.

Podemos observar esta reação na resposta do sujeito 26: *“Deve roubar sim, por que ele deve salvar a vida de sua mulher a todo custo, ela é a coisa mais importante pra ele neste momento”*. De do sujeito 31: *“Claro que deve roubar, ele tentou de tudo. Pediu grana emprestada, pediu para parcelar e nada. A vida de sua mulher vale o perigo”*. Aqui há a necessidade de alimentar-se a satisfação pessoal e a dos outros, onde a melhor ação será aquela em que ambos sejam gratificados.

No campo educacional, isso se faz de maneira a se ter gratificação também. Por exemplo, o professor cumpre seu papel e o aluno também o seu; no fim, todos ganham com a promessa de recompensa de felicidade, satisfação e sentimento de dever cumprido. Isso mesmo, no estágio 2, as pessoas agem tendo em vista promessas de recompensas muitas vezes de felicidade ou sentimento de bem-estar. Em termos afetivos, isso pode representar a busca do equilíbrio de sentimentos de ambos, superando a dependência de autoridade e desenvolvendo sentimentos de igualdade, honestidade e reciprocidade.

Rokeach (1973) comenta que os valores são organizados em um sistema, e que para ser estimulados necessitam de experiências práticas, podendo as emoções atuarem de modos antagônicos, como: amor-desamor; alegria-raiva; e etc. Devemos alimentar a experiência afetiva para que o sujeito construa suas sensações diante de suas necessidades. Assim, o indivíduo, nesta etapa, reflete sua própria condição no mundo, passando suas situações-limite e podendo gerar seu inédito viável.

No nível convencional, tem-se a conformidade das ações em relação às expectativas sociais, que são definidas aqui nesta fase a partir dos grupos de interesse. A superação do egoísmo do nível pré-convencional se verifica de maneira concreta quando, então, ocorre o reconhecimento cognitivo de valor das práticas e normas sociais. Este reconhecimento pode estar ligado, representativamente, aos grupos de amigos, família, trabalho, religião, etc. A manutenção da ordem convencional destes grupos está em primazia absoluta neste nível.

Alguns autores relatam que, durante a infância, dois mecanismos são extremamente importantes para o desenvolvimento do nível convencional - a identificação e projeção, pois atuam na construção das relações, fortalecendo as perspectivas pessoais, mas conscientes da dimensão grupal (HABERMAS, 1989). Estes mecanismos são alimentados e fortalecidos pelo realismo interior do sujeito ou pelo dispositivo afetivo representando por um conjunto de emoções e sentimentos elaborados sobre si e projetados para o grupo.

O estágio 3, dentro deste nível, se caracteriza pelo desempenho correto e amável dentro do grupo em que o sujeito esteja inserido. Suas ações e decisões são tomadas em consonância com as pessoas ao seu redor, buscando a homeostase grupal. A reciprocidade das atitudes e valores são esperadas da mesma maneira, pois sua autoimagem como pessoa boa será replicada para os demais integrantes do grupo.

Enquanto que no estágio 2 a perspectiva era de gratificação, sua e dos outros, em condições de interesses pessoais, neste estágio 3, o pertencimento ao grupo é muito forte, a harmonia bem como a paz normativa se torna fundamental, chegando o indivíduo a realizar sacrifícios pessoais ou em grupo, em busca da comunidade utópica.

Dos participantes, cerca de 16,66% se enquadraram no estágio 3, no qual 8 alunos estudam no segundo ano, 1 aluno foi do terceiro ano e 1 aluno do primeiro ano. Percebemos que como avançam os estágios, também avançam as idades dos participantes, com algumas exceções, como neste exemplo em que um aluno do primeiro ano está compondo a amostra. Como mencionado anteriormente, isto pode se dar pelo fato do adolescente ter uma experiência de vida maior que os demais, desenvolvendo suas prioridades em outros campos afetivos.

Podemos ver isso na fala do aluno do primeiro ano, sujeito 18: *“Ele deve roubar o remédio para sua esposa, porque como papel de marido ele deve fazer qualquer coisa por ela. Ele deve amá-la na doença e alegria”*. Sentimos nessa resposta uma postura muito forte da religião, pois esse é a normativa cristã. Ainda com o sujeito 36: *“Com certeza, por que temos que nós preocupar com o próximo, mesmo sendo um ente querido ou um estranho. Temos que fazer o bem a todos assim como queremos conosco”*. Essas respostas confirmam que o legado do bem e do mal se faz de maneira presente, assim como a reciprocidade das ações. O autossacrifício é o determinante básico desta dualidade do bem e do mal, para o cumprimento da lei e da ordem subjetivas ou intersubjetivas da comunidade.

A subjetividade constitui-se a partir de redes (relações) comunicativo-dialógicas que se estabelecem entre as pessoas; nestas, temos que considerar o Outro nosso legítimo Outro. Ainda podemos dizer que a constituição do sujeito ocorre, no cotidiano, de diversas formas, combinando de diferentes maneiras consciência, afeto, reflexão e ações.

Costa, Silveira & Sommer (2003) apontam os Estudos Culturais como um fator positivo para a ampliação e complexificação das discussões sobre identidades, diferença e a subjetivação junto às práticas que se situam além dos muros da escola. E por ter sido esta cultura equânime negada, segundo Freire (1989), faz-se necessário trazê-la de volta, por ser uma atividade extremamente transformadora.

Essas relações se constroem como fator determinante deste estágio, pois são muito mais significativas as relações de convivência entre os membros da sala de aula, mais do que as que vivenciam no próprio ambiente profissional, em tenra idade começado. Isto fica evidente quando os jovens lembram saudosamente de momentos de convivência como festas, jogos, gincanas, campanhas, estágios, feiras, etc. O estímulo para o desenvolvimento de valores grupais nesta fase se faz de extrema importância no ato da relação docente-discente.

O estágio 4 é marcado ainda pela preservação do sistema social, com a lealdade afetiva do estágio 3, porém os direitos e deveres aqui estabelecidos são os fatores preponderantes para a manutenção da sociedade. Ressalte-se o cumprimento dos deveres por todos, certificando a todos dos esforços coletivos. Aqui dá-se a consideração da preservação da ordem social como um fim em si mesmo - esta afirmação define bem este estágio.

O sujeito adota, então, uma posição de perspectiva social a partir dos grupos em que ele está inserido, seu comportamento consiste no cumprimento de seus deveres, tendo como orientação a lei adotada como garantia dos direitos individuais, onde nenhum indivíduo é maior do que a lei. Enquanto que no estágio 3 o cumprimento dos deveres estava na lealdade mútua do grupo, se o grupo tivesse a perspectiva de mudar, o mesmo também mudaria por lealdade. No estágio 4, o cumprimento da lei é visto como algo fundamental para a harmonia do grupo.

No dilema de Heinz, ainda, podemos notar essa questão claramente quando o juiz deve condená-lo ou não. A resposta seria que sim, o juiz deveria assegurar o cumprimento da lei. Como podemos notar na resposta do sujeito 44: *“Sim, o juiz deve condenar o marido. Por que ele cometeu um crime e tem que ser condenado tal ato”*. Note que a lei que orienta a resposta do sujeito, segundo sua ética, é para dar garantia à ordem social.

Ainda quanto ao dilema de Heinz, pudemos notar que 23,33% dos sujeitos estão no nível 4 desta pesquisa. Sendo compostos por 6 alunos do terceiro ano, 5 alunos do segundo ano e 3 alunos do primeiro ano, este foi o último estágio em que um aluno do primeiro ano conseguiu alcançar, para nossa surpresa, a chegada a um nível de desenvolvimento acima dos demais de seu grupo. As associações com pessoas mais velhas poderiam ser, então, um ponto de partida para tal desenvolvimento, podendo-se verificar isso na resposta do sujeito 13: *“Não deve roubar o remédio. Embora ele ame sua mulher, ele sabe que não foi sua pessoa que produziu o remédio”*. Ainda o sujeito 52 relata: *“Não deve roubar, por que o remédio é fruto do trabalho do farmacêutico. Portanto, os direitos não são seus”*. A justificativa da ação pela obediência da lei de não roubar é uma característica deste estágio, mesmo quando a amada de

Heinz está morrendo. Isso levanta um questionamento: - Será que ele responderia a mesma coisa se estivesse vivenciando este exemplo?

O sentido de atuação escolar nesta etapa, assim como também o professor, envolve integrar o convívio e a organização social como aspectos legais da lei. Como é de direito do aluno, a educação básica também tem seus deveres... O docente oferece sentidos, significados e sentimentos quando usa a lei ao seu favor, vindicando o convívio social, respeito à igualdade e aos direitos fundamentais, como liberdade, fraternidade e etc. A preservação deste sistema estimula uma consciência mútua, baseada na fidelidade à lei, estimulando os valores em comuns dos sujeitos.

Neste estágio, também percebemos análises mais racionais, quando então se começa a desenvolver o raciocínio sobre si mesmo, frente a certas demandas. Diferente do estágio 3, que mais se situa nas emoções afetivas do grupo. Começam aqui os primeiros estímulos para o desenvolvimento do próximo nível, o pós-convencional, com a chegada ao estágio 5.

No nível pós-convencional o sujeito se baseia em conceitos e valores universais que são individualmente aceitos e experimentados, atribuindo aqui grande valor moral à consciência - fator determinante neste estágio. Quando questionamos no estágio 4 (- Será que ele responderia a mesma coisa se estivesse vivenciando este exemplo?), o real pensamento do sujeito, perguntamos sua vivência prática, e ficou implícito que a experiência tida em vertentes várias, proporciona ao sujeito a ida para o próximo estágio.

Enquanto que os outros níveis e estágios o sujeito estava caracterizado por uma visão de como se relacionar bem consigo, com os outros e também com a sociedade, ampliando esta visão de si e do sistema social, neste nível seus valores e princípios se antecipam sobre a lei ou o sistema utilizado. O valor da moral neste nível está na conformidade para consigo mesmo, e com padrões, direitos e deveres que são ou podem ser compartilhados. É o nível chamado de maturidade humana.

Bordignon (2009) cita Mosquera (1979), em sua tese de doutorado, que descreve a maturidade do sujeito homem integrada à dimensão afetiva, comportamental, cognitiva, social e espiritual. Reforça-se, aqui, as dimensões do trabalho profissional e pessoal que devem balizar uma maturidade afetiva e intelectual através da experimentação de si.

Erikson (1998) divide em dois momentos o que foi supracitado, dos 20 aos 30 anos de idade do jovem adulto (como ele chama), representado harmonicamente pelo amor e dos 30 aos 50 anos de idade o adulto do conflito representado pelo cuidado e zelo (Boff, em

seus estudos da ética do cuidado, também relata que esse é um dos estágios mais elevados da consciência humana).

O estágio 5 ficou com 21,66% dos sujeitos pesquisados, sendo 1 aluno do segundo ano e 12 alunos do terceiro ano. Segundo os estudos de Kohlberg, alguns indivíduos atingiram esta etapa aos 25 anos, outros aos 28 anos e ainda outros depois dos 30 anos de idade. A fase do ensino médio (chamada de high-school) é muito importante para o desenvolvimento do estágio 5 que, por muitas vezes, aparece no ensino superior. Ele alerta que a graduação e pós-graduação não assegura o aparecimento deste estágio, mas esse desenvolvimento se dá com a experiência real do mundo do trabalho. Que esta visão se enquadra no perfil do jovem que reside em áreas de vulnerabilidade social, tendo que estudar e trabalhar, em alguns casos vivendo uma jornada tripla de trabalho (em casa, no trabalho e na escola).

Bordignon (2009) relata que a chegada da maturidade, no final da adolescência, pode ser antecipada conforme a individualidade própria. Assim, como relata a antropologia de Freire (1989), o ser é curioso, e por ser curioso ele experimenta o mundo; com sua experiência de mundo ele se conecta ao mundo vivido. Essa relação se faz, então, de modo dialético. Kohlberg (1992), relata que, quando o indivíduo chega ao estágio 5, existe uma consciência relativa de valores pessoais frente aos sociais com ênfase no consenso social.

O contrato social como metáfora da utilidade de direitos individuais, é inexistente nos outros estágios, assim como o estágio 6 que dialogaremos mais à frente, segundo Kohlberg. Porque no estágio 1 a obediência se dá pelo medo da autoridade, no estágio 2 a obediência ocorre por causa de gratificação. No estágio 3 obedecem por meio da igualdade dos grupos e no estágio 4 porque é uma lei estabelecida que deve ser cumprida. Nesses estágios as pessoas não tomam decisões morais próprias, sempre estão sendo influenciadas por questões ao seu redor, podendo ser pedagógicas ou não. A autonomia está sendo estimulada a se desenvolver em todas estas fases.

Podemos observar nos relatos do sujeito 55: *“Ele não deve roubar, porque mesmo que ele ame a sua esposa e queira que ela fique melhor, roubar não seria certo. Uma situação dessa pode ser um pouco complicada em pensar em certas atitudes”*. Ainda o sujeito 49: *“Deve roubar, sua situação é especial e se não existir dispositivos legais para isso então o marido deve roubar o remédio para salvar a vida de sua esposa”*. Vemos que suas ações são definidas segundo os direitos gerais dos indivíduos, e aqui vê-se uma consciência relativa a valores, com ênfase para alcançar o fim ou as questões de finalidade dos atos. Neste estágio,

a intimidade do sujeito pode assumir crenças, códigos e práticas, enquanto não fira o direito do outro e, quando isso ocorrer, a pessoa fica sujeitas à legislação.

A estratégia do docente frente ao aluno deve ser a de permitir possibilidades de inúmeras ações, para que ele possa julgar qual experimentação mais se aproxima da realidade deles. Alguns educadores procuram trabalhar possibilitando o aluno diferentes formas de pensar e agir, não levando um modelo pronto e sim permitindo que este construa suas próprias maneiras de desenvolvimento.

O estágio 6 não foi encontrado em nenhum dos pesquisados; e é ele um estágio do princípio de ética universal; é o estágio mais avançado do desenvolvimento moral proposto por Kohlberg. Segundo seus estudos, esse estágio é raramente atingido, pois a orientação de consciência ou princípios não é gerenciadora apenas de regras sociais realmente prescritas, mas deve pensar princípios de escolha que envolvem apelo à universalidade lógica e à consistência.

Conforme foi supracitado, poucos estiveram neste estágio; o que identifica-os nesse estágio são essas personalidades da grandeza de vida que cada um tem e teve; são eles: Luther King, Gandhi, São Francisco de Assis, São Paulo, Buda... Eles superaram convenções estabelecidas, atentos à dignidade das outras pessoas pelas quais dedicaram suas vidas.

Para Kohlberg (1992), este estágio apresenta uma moralidade superior. Ele também é uma síntese existencial de todos os níveis de desenvolvimento moral da pessoa, vivenciando tarefas existenciais e organizando suas vidas a partir dos valores espirituais, que transcendem. A integração das competências afetivas, cognitivas e comportamentais são moduladas com o equilíbrio harmônico regido pelo amor-ágape, síntese da experiência humana.

Nenhuma das repostas dos pesquisados foram satisfatórias para o enquadramento neste estágio. Levando o estudo deste estágio com dados da literatura mais teóricos do que práticos, vi a dificuldade do próprio Kohlberg em catalogar resultados dentro de sua pesquisa. Ele lista alguns pontos que caracterizam este estágio, como:

1º) A dedicação pelos outros como forma de respeito, benevolência e dedicação justa à vida;

2º) A orientação das pessoas com os princípios universais em situações concretas por meio do diálogo;

3º) A Identificação com a situação das outras pessoas baseadas nos princípios universais e em uma empatia comum;

4º) A reciprocidade como papel fundante, onde visa transcender o ponto de vista individual do sujeito para o coletivo comum;

5º) O pensar e agir com princípios de universalidade;

6º) O Ponto de vista moral e ético sobre o legal e material.

Segundo a indicação de resposta ao dilema de Heinz frente ao roubo, o sujeito deste estágio deveria responder que a vida humana está acima de qualquer valor da sociedade, pois o valor virtuoso das ações fica explícito neste - em suas ações. Os princípios são amplos e têm uma natureza abstrata, sendo formulados e aplicados em experiências concretas, como a máxima da lei do amor de Cristo que, mesmo não impondo a reciprocidade, não diz o que se tem de fazer em uma situação específica.

Diante das vivências concretas, portanto, as pessoas julgam o que é certo fazer baseado no extremo interesse pelo próximo. Com esses desdobramentos figurativos do estágio 6, chegamos ao fim de nosso percurso, na categorização dos alunos do LCC, através dos diálogos morais dentro dos estudos do Kohlberg.

Esta análise se fez de extrema importância para o estudo, pois delimitamos alguns padrões de estágios em que os sujeitos se encontram. A partir desta visão, podemos perceber o quanto que a proposta pedagógica da escola tem contribuído para a incorporação de valores humanos nestes jovens. Vimos que o estímulo e as possibilidades são de algo fundamental para a ultrapassagem de estágios e a valorização de alguns valores já existentes no jovem.

Observamos que os valores não são ensinados, segundo nosso diálogo com os autores, e sim estimulados, assim o desenvolvimento cognitivo, intelectual, social, afetivo e espiritual se faz de maneira essencialmente prático, quer seja por meio de eventos, festas, jogos, provas, trabalhos, pesquisas, experimentos, olimpíadas escolares, etc., quer seja por meio de ações sistemáticas e projetos que atuam na escola de modo continuado, mesmo que por um dado tempo.

Então, se a escola for concebida como ambiente adequado para análise, discussão, vivência, ressignificação e ampliação dos saberes relativos às manifestações corporais, ela poderá almejar a formação de cidadãos capazes de desconstruir as relações de poder que historicamente impediram o diálogo democrático. A escola se torna uma experiência possibilitante ou limitante da ultrapassagem dos níveis de desenvolvimento da moral, caso ela não proporcione ao aluno experiência necessárias.

O teste piloto foi bastante importante para o andar desta pesquisa, pelas experiências e ideias que me tomaram durante este percurso. Aqui quero destacar dois pontos

que surgiram após a aplicação do questionário de Heinz: o primeiro foram as conexões realizadas com a aplicação do dilema moral; isso, me fez refletir sobre o papel da escola na educação moral (abordado no capítulo três desta dissertação).

Estas reflexões me proporcionaram, portanto, um olhar diferente para a escrita deste capítulo, pois pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1988), temos a responsabilidade de instrumentalizar moralmente o ensino infantil, fundamental, médio e até superior. Como um tema transversal trabalhado em todas as disciplinas poderia formar um cidadão Ético- Moral capaz de fazer a crítica da heteronomia, se estamos imersos em uma socialidade, na escola, marcada por processos heterônomos? Como se pode ver superações disso no cotidiano escolar? Bem, estes questionamentos emergiram ao aplicar o dilema moral junto ao Liceu – o que me fez mergulhar ainda mais na vertente da moralidade autônoma.

O segundo ponto determinante de meu olhar pesquisador foi a idealização de dois instrumentos e procedimentos de coletas para esta pesquisa, baseados em alguns quesitos que julgo válidos, quais sejam:

a) Iniciei dois dilemas contextualizados na realidade dos jovens, onde se tratará fundamentalmente das concepções de Kohlberg mediante uma abordagem prática;

b) No próximo capítulo, intitulado “ Dilemas Morais na Prática Educativa: um ensaio sobre a comunidade justa mediada por jogos cooperativos”, se irá desafiar o grupo a resolver problemas juntos e de maneira prática, embasando-me na abordagem de comunidade justa, que Kohlberg teorizou. Irei gravar o processo dos Jogos Cooperativos com recursos audiovisuais, embora não deixe de proceder às anotações minhas no Diário da Pesquisa, de modo a melhor compreender as ações juvenis, que analisarei sob os aportes teóricos de Kohlberg.

5 DILEMAS MORAIS NA PRÁTICA EDUCATIVA: UM ENSAIO SOBRE A COMUNIDADE JUSTA MEDIADA POR JOGOS COOPERATIVOS

A construção da moralidade se possibilita pelas experiências refletidas que o sujeito incorpora diante de sua realidade social, na vivência de situações de cooperação. Estas experiências de cooperação e sua reflexividade, ao longo de seu caminho formativo, devem ser estimuladas desde a infância, persistindo até a vida adulta do sujeito. Piaget (2005) relata que, brincando, a criança aprende sobre a realidade e enfrenta desafios, podendo recriar situações concretas de aprendizagem.

Os estudos de Piaget sobre o julgamento moral da criança se desenvolveram por meio de experiências concretas no jogo de bolinhas de gude. Daí ele pensou o modelo que parte da anomia, passa pela heteronomia e alça a autonomia, sendo que há percursos onde se é heterônomo em uma relação, por exemplo, na escola, junto aos professores, e em uma relação afetiva, o sujeito pode funcionar mais autonomamente.

Em meio, porém, de grandes anotações de pesquisa e estudos, Piaget (2005) pensou sobre a construção do juízo moral, sublinhando o conceito de cooperação como fundamental como exercício prático de vida que nos leva a aprender sobre juízo moral.

Diante das interações sociais, Kohlberg (1992), discípulo de Piaget, pensou o ideário das comunidades justas como realização da moralidade autônoma, ou caminho para ela. Assim, para Piaget, a moralidade do sujeito pressupõe intenção, sendo sua prática orientada por valores e princípios de julgamento internalizados, como Kant (1994) já sinalizava.

O pensamento moral se viabiliza, pois, em sistema de regras comuns a uma sociedade, onde a essência do respeito a essas regras aparece quando procuramos explicar como a consciência vem a respeitar estas regras sociais, que são também regras morais (PIAGET 1994, p. 23). Piaget, em seus estudos, procurou explicar como esta consciência se desenvolve, a partir de estudos sobre os jogos culturais desenvolvidos na infância, enfatizando o processo de assunção da autonomia moral.

Segundo Piaget (1972/1994), o jogo seria essencial para o desenvolvimento infantil, pois para ele os jogos são admiráveis instituições sociais que possibilitam o desenvolvimento de habilidades grupais mediadas por um relacionamento grupal. Por meio dessas relações grupais, que tendem a ser igualitárias, ainda que em conflituosidade permanente com esse devir, o sujeito aprende a organizar coerentemente seus pensamentos e a ponderar sobre condutas. O jogo proporciona, portanto, uma multiplicidade de experiências corporais afetivas, cognitivas e morais, permitindo ao sujeito tanto o adaptar-se a contextos

sociais como, reflexivamente, possibilita oportunizar rupturas necessárias para a aprendizagem Ético-Moral, visto que as culturas estão em constante transformação.

Estas experimentações quando o sujeito é criança se tornam fundamentais para a passagem da etapa heterônoma, que acata o que o outro diz sobre regras e não se responsabiliza, quanto são fundamentais para a etapa de moralidade autônoma, que se baseia na reciprocidade. Dentro do jogo, a fase heterônoma deve ser questionada, pois a moralidade, nesta etapa, baseia-se no medo ou pressão das regras sociais, e de todo modo na referência do adulto, sem que ela se responsabilize. Dessa maneira, para crescer, há que se encaminhar a construção autônoma, pois se socialmente – pelo menos é um dever - um sujeito capaz de gerir-se.

Toda ordem, partindo de uma pessoa respeitada, é o ponto de partida de uma regra obrigatória. (...) A obrigação de dizer a verdade, de não roubar etc., tantos deveres que a criança sente profundamente, sem que emanem de sua própria consciência: são ordens devidas ao adulto e aceitas pela criança. Por consequência, esta moral do dever, sob sua forma original, é essencialmente heterônoma. O bem é obedecer à vontade do adulto. (PIAGET, 1994, p. 154).

A fase autônoma que começa a se desenvolver por volta dos sete anos e tendo a globalidade das ações aparecendo por volta dos onze ou doze anos de idade. Dependendo de suas experiências vividas e refletidas, a criança, já no início da pré-adolescência, torna-se capaz de considerar as intenções dos atos e vivenciar conscientemente a cooperação, ou seja, “consegue ficar no lugar do Outro”, saindo de sua posição e voltando a ela. Para estimular esse desenvolvimento da reciprocidade, se faz necessário o convívio com pessoas da mesma idade e se faz necessário relações que possam ocorrer baseadas no respeito mútuo, reciprocidade relativa igualdade e justiça.

Ao experimentar um novo tipo de interação social, a cooperação (promovida principalmente pelas relações com outras crianças ou em relações mais ou menos recíprocas), o sujeito passa a sentir outro tipo de relação social com os outros e começa a acomodar estas novas experiências, aprimorando a cada dia sua visão antes heterônoma dos contratos sociais (ROUSSEAU, 2003). Diante da cooperação, os sujeitos passarão a defender a igualdade em face do autoritarismo e poderão propor a responsabilidade de cada um frente aos contextos sociais. Como em nossa sociedade as relações sociais raramente são baseadas na cooperação, muitas pessoas permanecem, mesmo depois de adultas, moralmente heterônomas.

É certo que a cooperação depende de acordos, e com isso o indivíduo necessita descentrar-se de sua realidade interna e colocar-se no lugar do outro. Ela passa, assim, a levar em conta o trabalho coletivos, o respeito mútuo e a construção da moralidade autônoma. Uma condição Ético-Moral construída diante da cooperação, pois, tem por princípio a solidariedade, a autonomia da consciência, a intencionalidade e, por consequência, a responsabilidade subjetiva.

Toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz à heteronômica. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado (PIAGET, 1994, p. 155).

Foi observado na pesquisa de Lepre (2001), que crianças e adolescentes consideradas indisciplinadas pelos professores são, na verdade mais desenvolvidas moralmente, pois tinham dificuldade de aceitar o autoritarismo. Esta indisciplinada seria um apelo dos sujeitos por um desenvolvimento do ambiente social, a ser realizado de modo mais justo e autônomo.

Piaget (1994) relata que os sujeitos autônomos não respeitam as regras sociais apenas por repúdio ao autoritarismo e desejam um ambiente recíproco, justo e cooperativo visando o respeito pelo bom convívio justo. Seria, portanto, algo da dimensão utópica que é trabalhado nesta recusa e neste assentimento.

Lima (2003, p. 107) revela que podemos considerar dois planos para o pensamento moral:

- o pensamento moral efetivo que se constrói por base na ação;
- e o pensamento moral verbal mais ligado a reflexão sobre as ações do coletivo.

Como Piaget (1994), ela baseia-se neste segundo plano para afirmar que a reflexão moral teórica consiste em uma tomada de consciência progressiva da atividade moral e que esta também se divide em dois planos:

- a consciência por necessidade de afeição recíproca, que é a primeira condição da vida moral;
- e a reconstrução, que seria a acomodação de novas sensações, sentimentos e reflexões devido às experiências vividas nesta nova etapa do sujeito que cresce.

Piaget (1996) pode dar embasamento a ações e propostas para a educação moral nos espaços das escolas, que objetivem possibilitar aos sujeitos conexões com suas

experiências Ético-Morais. Estes devires devem ser inscritos em diversos espaços sociais, os espaços educacionais são imprescindíveis, por formadores. Assim, podem estimular e permitir a colaboração em trabalhos coletivos, que utilizem a vida social como ponto para o estímulo da inteligência, moralidade, afetividade e o físico, em uma extrapolação importante dos limites dos muros da escola, mas incluindo-a na articulação com outros espaços de viver.

Piaget (1967) mostra-nos que para aprender matemática ou química se faz necessário a realização de experimentos e análise de textos; para se aprender a viver em grupo se faz necessário as experiências de vida cooperativa. Diante destas afirmações de Piaget, Lima (2003, p. 108) alerta que diante deste ponto de vista, a cooperação não se aprende em lições teóricas sobre o assunto; ela é prioritariamente experimental e se faz em relações concretas de cooperação, como apontavam Piaget e seu discípulo Kohlberg (1992).

Rosseti e Caiado (2009) relatam que, através da cooperação, o pensamento tende para a abstração reflexiva, alcançando um caráter operatório, da mesma forma que os sentimentos morais acabam por se inserir num contexto de regras coletivamente deliberadas e consentidas.

Sabe-se que o direito à educação básica é constitucional e por meio dele assegura-se uma formação para o desenvolvimento do ser humano, garantindo não apenas o ensino dos conteúdos das disciplinas, mas também a possibilidade do exercício das funções mentais e dos valores sociais, de modo a que se possa conduzir o sujeito para a inclusão social. A escola deve possuir, então, os mecanismos pedagógicos para garantir essa formação humana do ser, e uma estratégia metodológica de ensino deve transitar entre as múltiplas dimensões do sujeito de maneira a permitir novos estágios de maturação.

Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos, e assim por diante. Então, ao invés de deixá-las ocultas, é melhor que tais questões recebam tratamento explícito. Isso significa que essas questões devem ser objeto de reflexão da escola como um todo, ao invés de cada professor tomar isoladamente suas decisões. Daí a proposta de que se inclua o tema Ética nas preocupações oficiais da educação. (BRASIL,1997, p.51).

Lima (2003) relata que, para Piaget, a autonomia requer novas propostas educacionais que possibilitem o reconhecimento e a escalada dos níveis de moral autônoma do indivíduo. Se, pois, o desenvolvimento moral é um processo de construção interior, as regras externas tornam-se próprias do sujeito somente quando ele as constrói por sua livre

vontade. Assim, a moral autônoma é alcançada na medida em que o indivíduo elabora ou colabora com as regras sociais, saindo de uma posição de passividade para, juntamente com o grupo onde se insere, se responsabilizar, solidariamente, por essa construção.

Dando continuidade aos trabalhos de Piaget, Kohlberg investigou o desenvolvimento da autonomia moral, em especial depois dos doze anos de idade. Em suas pesquisas, o educador norte americano usou o método clínico de Piaget, onde se considerava as justificativas dadas pelos indivíduos diante das escolhas dos valores atribuídos às situações e ações vividas.

Kohlberg (1992), dentro dessa matriz teórica, aponta para estágios e níveis de desenvolvimento moral que continuam na adolescência e culminam na fase adulta do sujeito. As experiências adquiridas pelas transformações pessoais e sociais, pois, que levam ao raciocínio moral do ser, são balizadas em valores atribuídos às ações grupais e coletivas.

Em alguns meios sociais os estágios de desenvolvimento são acelerados, enquanto em outros eles são sistematicamente retardados. Este desenvolvimento diferente mostra que os estágios não são puramente uma questão de maturação do sistema nervoso, mas são dependentes da integração com o meio social e com a experiência em geral. (ALAMEIDA, 1977).

Assim como Kohlberg utilizou como amostra sujeitos com mais de dez anos de idade, nesta pesquisa se procurou também observar os alunos do Ensino Médio do Liceu do Conjunto Ceará (LCC) que se encontram na idade de quatorze aos vinte anos de idade onde, segundo sua pesquisa, se desenvolve com certo vigor os estágios e níveis morais.

Kohlberg (1992) acreditava que para o desenvolvimento moral acontecer, transformações estruturais cognitivas do sujeito deveriam ocorrer por meio de sua interação com o meio. Assim, o desenvolvimento lógico e cognitivo do ser humano seria uma condição necessária para o nível de moralidade do sujeito evoluir, já que a reflexão e a intencionalidade na avaliação de ações se fazem necessária para a construção de ajuizamento moral.

As experiências e interações sociais são apontadas como fatores determinantes para o desenvolvimento moral da criança, adolescentes e adultos, segundo os aportes teóricos de Piaget e Kohlberg. As relações vividas entre os sujeitos e as formas atribuídas aos valores sociais são fundamentais, portanto, para nos informarem do nível e estágio moral do sujeito, segundo os edifícios teóricos piagetianos.

Nesta perspectiva é que os jogos cooperativos permitem aos participantes experiências coletivas dentro de seu universo de vida, visibilizando as potencialidades de si e do outro, não apenas às suas habilidades individuais. Estes jogos baseiam-se na cooperação e permitem aos participantes colocarem em foco as necessidades uns dos outros para atingirem um objetivo comum. Dentro desta multiplicidade de sensações e vivências múltiplas, os alunos experimentam, ressignificam e acomodam compartilhamento de ações práticas físicas, lúdicas e cooperativas com seus parceiros.

Vieira (2013) aponta algumas características estimuladas nos jogos cooperativos como:

- A) A participação de todos os alunos será favorecida dos mais capazes aos menos capazes, promovendo aqueles que sempre ganham e aqueles que sempre perdem. Esses jogos servirão para estimular o aumento da autoestima fazendo desaparecer o medo do fracasso;
- B) Os participantes se verão como companheiros de jogo, com relações de igualdade, não como inimigos os quais devem superar e não existirá a necessidade “de passar por cima dos demais” para poder jogar ou vencer;
- C) O aluno tentará superar a si mesmo e não superar os demais, desta maneira ele conhecerá suas próprias aptidões pelo próprio esforço e não por comparações com os demais;
- D) Se vivenciará uma atividade coletiva e conjunta, e não individualizada, sem centrar em nenhum aluno ou grupo, mas sim jogando todos juntos e estimulando um valor básico humano, a **solidariedade**.
- E) Todos os alunos terão um papel importante para desenvolver, todos serão protagonistas do jogo.

Podemos observar que os jogos cooperativos, diante das justificativas apontadas por Vieira (2013), se coadunam e respondem aos aportes de Piaget (1953-54), quando ele comenta sobre o desenvolvimento dos sentimentos morais. Por volta dos seis aos doze anos os sujeitos têm suas construções seminormativas, representativas, já com os sentimentos ligados à reciprocidade, cooperação e justiça. Por volta de treze aos dezoito anos seus sentimentos são morais, e tem-se ideais sociais ligados a uma escala de valores e operações complexas do pensamento, como apontado no quadro dois deste trabalho.

Podemos observar, ainda, que os jogos cooperativos podem desempenhar na Educação Física uma possibilidade para o estímulo de desenvolvimento do juízo moral do sujeito, além de estímulo físico, social e espiritual, reitero. Barreto (apud Vieira, 2013) relata que existem cinco princípios fundamentais no jogo cooperativo:

A inclusão (trabalhar com as pessoas no sentido de ampliar a participação e a integração delas no processo em curso); **A coletividade** (conquistas e ganhos que somente conseguem coletivamente); **A igualdade** de direitos e deveres (responsabilidade de todos pela decisão e gestão, como a repartição dos benefícios promovidos pela atividade cooperativa); **O desenvolvimento humano** (o aprimoramento do ser humano enquanto sujeito social); **E a processualidade** (a cooperação privilegia os meios, cada passo é dado levando-se em conta os anteriores).

Estes princípios são elementos apontados, também, pela teoria de Kohlberg, como fatores de passagem de níveis ou estágios da moralidade. Podemos dizer que faremos certa correlação dos princípios utilizados na reflexão sobre jogos cooperativos com a fundamentação teórica de Kohlberg. Na verdade, a teoria de Kohlberg ilumina a prática cooperativa. Por exemplo, no nível dois (processo convencional) observamos que o valor da moral se localiza no desempenho correto dos papéis de cada um ou na manutenção da ordem social, partindo da necessidade em atender a expectativa dos outros. Os pontos norteadores deste nível, por exemplo, podem nos guiar para analisar o comportamento do sujeito nas atividades práticas. Para ser ainda mais claro no enquadramento do jogo cooperativo, o nível três (pós-convencional) revela que o valor moral desta etapa se baseia na conformidade para consigo mesmo, junto a padrões, direitos e deveres que podem e devem ser compartilhados. O compartilhamento, neste quesito, leva em consideração a aceitação ou não das regras sociais, levando em consideração a reflexão do respeito ou não, mas, embora socialmente contradito, o sujeito persevera visando sempre ao bem-estar da maioria.

Assim, podemos estabelecer correlações entre os níveis e estágios de moralidade propostos pela teoria de Kohlberg e as atitudes práticas no contexto dos jogos cooperativos, como também podemos considerar as motivações dos sujeitos para a tomada de decisão na atividade de cooperação.

Assim é que avançamos ao afirmar que dentro do jogo cooperativo temos três etapas: ação-reflexão-ação melhorada (NETO & LIMA, 2002 apud VIEIRA, 2013). Então, podemos verificar as motivações e intenções das atitudes dos sujeitos envolvidos nas atividades práticas dos jogos cooperativos, considerando os motivos, as consequências e as necessidades de cada um e de todos no âmbito do jogar.

Diante de tais justificativas sobre os jogos cooperativos, por estarmos no campo da formação Ético-Moral faz-se necessário a investigação destes jogos nas atividades físicas práticas dos jovens do Liceu do Conjunto Ceará. Vale observar que o estudo da condição Ético-Moral, por meio destes jogos e tendo como base os aportes teóricos de Kohlberg dentro

da Educação Física escolar do ensino médio é algo bastante novo na comunidade acadêmica e escolar. Então, este estudo se torna um desafio, do ponto de vista prático e de inserção nos contextos das juventudes, assim como esta análise se torna algo de muito valor para a compreensão da colaboração, já que pode fornecer dados para a prática dos jogos cooperativos como agente possibilitador de transformação social, no campo da Educação Física e da formação Ético-Moral, este entrelaçamento precioso.

Aqui nesta parte do trabalho procurei sistematizar as atividades práticas desenvolvidas com a teoria de Kohlberg, mediadas pelos jogos cooperativos, observando seus desempenhos nas ações dos sujeitos e conferindo ênfase aos valores esperados desta atividade colaborativa. Assim, relaciono a prática dos jogos cooperativos com os níveis e estágios morais formulados no cenário teórico e prático dos dilemas morais de Kohlberg.

Pensar valores fazendo paralelo com a reflexão sobre o juízo moral, conforme apresentada por Kohlberg, foi ponto chave para situar os sujeitos diante do quadro cinco deste trabalho, onde se detalha a condição de juízo moral que o sujeito apresenta em cada nível e estágio moral. Vejo, então, como necessidade didática detalhar os principais construtos deste processo prático cooperativo e sua análise dos conteúdos.

Como já relatado, esta parte do estudo se torna bastante importante para a Educação Física escolar e ainda mais para minha vida profissional e pessoal. A temática tão rica e ao mesmo tempo desafiadora para minha área de atuação se faz como suporte de experiência prática e reflexiva, dentro do desenvolvimento Ético-Moral, quando mediado por jogos cooperativos.

As contribuições deste pesquisador para a área se torna, ainda, um motivo especial de empenho nesta pesquisa, por conta de minhas experiências vividas no Liceu do Conjunto Ceará, como relatado no capítulo um deste trabalho. As observações e enquadramentos dos níveis e estágios morais de alunos e alunas do Ensino Médio frente à teoria de Kohlberg, no contexto vivencial das atividades cooperativas se fazem prementes; e podem embasar práticas que acontecem no cotidiano da Educação Física escolar, visibilizando possibilidades de aprendizagem multidimensionais e estimulando seu desenvolvimento.

Eu vinha de ver, como narrado, como os professores de Educação Física (e aqui me incluo), em sua prática diária, passam por inúmeras situações de dilemas morais com seus alunos, quer por meio de atividades cooperativas ou pelo trabalho educativo que desempenham dentro da sua realidade escolar. Infelizmente, estas experiências ficam por muitas vezes apenas na memória dos professores ou dos alunos, porque as dificuldades na formação continuada do docente no estado do Ceará é uma realidade presente no cotidiano

vividos destes profissionais. A carga horária exaustiva e condições de trabalho precárias (às vezes até trabalhando debaixo do sol escaldante do Ceará por falta de teto nas quadras esportivas), com as quais o professor de Educação Física tem que lidar são elementos desafiadores. Todos estes fatores podem ser o motivo de tais experiências não serem divulgadas, estudadas, dialogadas no campo de atuação. Desse modo, a práxis pedagógica fica minimizada por não se dar visibilidade e reflexão socializada aos momentos inesquecíveis na memória destes profissionais.

Diante das condições históricas de opressão da população pobre deste país, em especial das comunidades da periferia da cidade de Fortaleza, intenta-se possibilidades que possam contribuir para com as práticas cooperativas no sentido da Educação Física continuar contribuindo para a elevação Ético-Moral dos sujeitos, sempre em busca de ferramentas para o enfrentamento das condições limitantes no cotidiano escolar.

Com relação ao aspecto da escola produzir novas formas de socialidade, Orlick (1989, p.21) pontuava que os jogos cooperativos são um elemento importante do ambiente natural, tanto quanto do lar, da comunidade e da escola. Eles têm o potencial de ajudar a diminuir a lacuna que existe entre as atitudes cooperativas e individualizantes dos adultos, entre o que as crianças dizem querer e o que recebem. É viável, portanto, introduzir comportamentos e valores por meio de brincadeiras e jogos que com o tempo poderão afetar o universo das práticas socializadoras juvenis dentro da sociedade como um todo.

Sempre procuramos alternativas para o melhoramento da educação na escola, mas agora acreditamos que através da cooperação haverá o preenchimento dessa lacuna. A cooperação é um processo de interação social, em que os objetivos são comuns, as ações são compartilhadas e os benefícios são distribuídos por todos (SOLER,2006 p. 22).

Aqui, vamos conhecer como se deu a análise tomada para o estudo dos jogos cooperativos; E como isso aconteceu em atividade prática.

5.1 Análise dos Jogos Cooperativos

Para compreender as ações dos sujeitos participantes dos jogos cooperativos frente às teorias da construção do juízo moral, no contexto de uma reflexão sobre o seu desenvolvimento, observei a intenção e modo de ação dos sujeitos, identificando os valores

empregados na ação e logo após categorizando as respostas, tendo como referencial os aportes de Kohlberg.

O procedimento da pesquisa consistiu em identificar as intenções dentro do jogo cooperativo, observando os participantes atuarem nos seus níveis e estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg. Dos elementos para análise, que servem apenas como reflexão, não como classificação de pessoas, tem-se, precipuamente: que os sujeitos que se apresentam no nível um, pré-convencional, da teoria de Kohlberg, quando dentro da atividade se comportam de maneira egocêntrica, localizando-se de modo a acessar um lugar nos acontecimentos externos; nesse movimento, ao sujeito costuma faltar questionamentos e o igualitarismo é ingênuo, quanto à sua orientação para trocas e reciprocidade.

Com referência ao nível dois, convencional, se costuma dizer que aqui os sujeitos se localizam no desempenho correto de seus papéis; estão desejosos da manutenção da ordem e na expectativa de atender à necessidade dos outros, até mesmo quando esta necessidade visa a manutenção do autoritarismo e de aspectos que seriam moralmente inaceitáveis, mas que são comuns a um tempo-espço social.

Nos jogos cooperativos tem-se que a forma de trabalhar com outras pessoas é no sentido de ampliar a participação e integração dos sujeitos em situações de necessidade, visando um objetivo comum. A inclusão trabalhada aqui [no outro estágio], pauta-se no trabalho compartilhado coletivamente e solidário; pode neste momento o sujeito está acessando o nível de moralidade Pós-convencional da teoria de Kohlberg, que refere-se ao nível três, quando os indivíduos reconhecem seus direitos e deveres consigo mesmo ou outros, compartilhando-os, guiando-se por sua moral interna, mesmo que as circunstâncias não lhe sejam propícias.

No quesito igualdade de direitos e deveres dentro dos jogos cooperativo, podemos observar a responsabilidade de todos na partilha das decisões como também nos benefícios gerados pela atividade. Aqui o enquadramento no nível pós-convencional do estágio cinco, conceitua esta fase por uma orientação legalista em forma de contratos estabelecidos coletivamente, mas observa que isso pode deva ser acordado para o interesse mútuo. Aqui também será enquadrada a reflexão dos erros na atividade e suas alternativas para superação, criadas a parti do equívoco.

O desenvolvimento do humano, com o aprimoramento do sujeito social dentro da atividade, será atribuído ao nível pós-convencional, pois nesta etapa a orientação da consciência ou dos princípios não segue apenas as regras sociais prescritas, mas sim a universalidade lógica de respeito, confiança, totalidade, visando o bem-estar mútuo.

Assim como no questionário de Heinz, analisei esta etapa utilizando a orientação de Bardin (2006) no tratamento dos dados, onde ele sugere a análise em três grupos lógicos: pré-análise, exploração do material de descrição e tratamento dos resultados com interpretações.

O jogo “Energia para a Cidade” foi dividido em três grupos: o primeiro grupo, composto por dez alunos do primeiro ano; o segundo, composto por dez alunos do segundo ano e o terceiro composto por dez alunos do terceiro ano do ensino médio do LCC. Os jogos foram aplicados em dias diferentes com cada grupo, para não atrapalhar o cotidiano escolar da educação física. O jogo de tabuleiro foi aplicado na sala de aula da escola, para melhor captura das imagens. O tempo variou de grupo para grupo, tendo uma média de dezesseis minutos de duração cada partida.

O jogo “Sardinhas e Golfinhos” foi realizado na sua totalidade de participantes desta parte da pesquisa, contendo trinta sujeitos; este jogo foi realizado na quadra esportiva da Vila Olímpica do Conjunto Ceará, no horário da educação física prática do professor Alexandre Viana. No horário em que as condições climáticas davam condições do registro de imagens, por volta de 12:30 começamos a atividade, ela foi explicada como se desenvolveria e durou cerca de vinte minutos.

Ao final de cada atividade foi proposto um diálogo para avaliar nossa prática, tanto no jogo de “Energia para a Cidade” quanto no jogo “Sardinhas e Golfinhos”, que tinha três perguntas iniciais para nortear nosso diálogo. Freire (1989) informa que devemos compreender o diálogo não como um modo de obter alguns resultados, mas de entender nossa própria natureza histórica humana e a lógica do pensamento do outro. Faz parte de nosso processo histórico o compartilhamento de experiências para a reflexão e superação das conflitualidades nas realidades vividas.

Também foi realizado uma prática coletiva do Futebol Callejero (Tradução para o português é Futebol de Rua) com os alunos do Liceu. Este futebol idealizado na Argentina tem como objetivo central trabalhar valores humanos. Ele é praticado em três tempo de jogo: no primeiro os alunos constroem as regras do jogo e o professor anota todas as regras acordadas; no segundo os alunos desenvolvem a prática do futebol segundo as regras acordadas; no terceiro os alunos debatem qual equipe utilizou mais os valores norteadores (respeito, solidariedade, cooperação e tolerância).

Participaram deste jogo vinte e sete alunos do primeiro, segundo e terceiro ano da escola. Esta atividade descrita de forma detalhada no capítulo cindo deste trabalho veio a contribuir proporcionando situações de comunidades justas dentro deste trabalho.

Então, diante desta visão de Freire e dos aportes de Kohlberg (onde ele analisa não a resposta dos sujeitos mais a sua intenção, as suas justificativas, os seus valores) para tal fato é que foi usado as seguintes perguntas para a avaliação de nossas atividades cooperativas:

1^a) Vocês gostaram do jogo?

1.1^a) Por que vocês gostaram do jogo?

2^a) Este é um jogo cooperativo. Vocês acham que este jogo estimula algum valor humano?

2.1^a) Qual valor humano e por que você acha isso?

3^a) Você acha que esse tipo de jogo deve ser usado em espaços educativos, como na escola?

3.1^a) Por que você acha isso?

Diante desde cenário, o próximo item irá dialogar com os resultados dos jogos cooperativos frente à teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg.

5.2 Jogos Cooperativos: uma possibilidade de desenvolvimento moral - diálogos com Kohlberg, no contexto da práticas dos alunos do Liceu do Conjunto Ceará

Os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais (a família, escola, amigos, a sociedade, meios de comunicação etc.), ou seja, por meio das inúmeras e cotidianas experiências que têm com as pessoas e com as situações, o sujeito construirá sua moralidade (sentimentos, crenças, juízos e valores). Por conseguinte, se queremos que construa valores como honestidade, respeito, justiça etc., ela necessita interagir com situações em que a honestidade, justiça ou o respeito estejam presentes de fato (VINHA, 2013, p.1, 2).

Caetano (2013, p.12) julga necessário experiências físicas práticas, além de incentivos verbais para o desenvolvimento da moral e o trabalho com valores como a justiça social. Ele ainda orienta que para que exista esta condição de desenvolvimento do sujeito é preciso de inúmeras interações que propiciem a reflexão, como também o estímulo de valores e princípios morais. A moral não deve ser apenas o *dever fazer* (dimensão cognitiva) e sim o *querer fazer* (dimensão afetiva e volitiva).

Como vimos na primeira parte deste capítulo, o jogo pode ser encarado como elemento indispensável para a educação formal, já que é possibilitador de acesso a novas

culturas, emoções e valores sociais, sua experiência de troca com o outro pode permitir o cooperar, o questionar, o criticar e o transformar. Diante do jogo o sujeito expõe suas verdadeiras intenções e motivações. Seus costumes, crenças e valores são bastante evidenciados dentro de tal atividade prática, pois este tipo de jogo leva o sujeito a experimentar uma estrutura alternativa, onde os participantes **jogam com** os outros, ao invés de **jogar contra** os outros.

O jogo joga com quem se envolve e, em se envolvendo, entrega-se e, em se entregando, manifesta seu íntimo, seu mundo interior, cheio de desejos, fantasias, repressões mal resolvidas, ansiedades, medos. No jogo podemos levar nossas vontades, podemos traduzir em atos /ações o que está guardado. Podemos imaginar e agir, agir e imaginar numa prazerosa troca, assim o lúdico permite que haja uma liberdade de expressão, que possamos ser espontâneos e verdadeiros (PRODÓCIMO e COLS, 2007, p. 132).

Diante destas vertentes apresentadas foi analisado no jogo cooperativo “Energia para a Cidade”, considerando-se as ações dos sujeitos dentro da atividade; observava-se intenções para as ações, motivações e valores atribuídos. Aqui analisamos atitudes frente à teoria de Kohlberg, correlacionando o vivido com os níveis e estágios de moralidade.

Este jogo foi aplicado na própria sala de aula do LCC; como era um jogo de tabuleiro ficava mais prático o uso da sala. As condições de captura de áudio e imagem também foram facilitadas, porque o jogo foi aplicado no final do período letivo da manhã e tarde. Também, ficou mais prático para não atrapalhar o cotidiano escolar do professor de educação física e, pois, cooperar também com a escola.

Assim, o jogo “Energia para a Cidade” foram desenvolvidos em um grupo de trinta alunos divididos em três sub-grupos: dez alunos só primeiro ano, dez alunos do segundo ano e dez alunos do terceiro ano. Para cada sub-grupo o jogo foi aplicado em dias diferentes; assim, pude focar minha atenção apenas no grupo em questão do dia. Os alunos da escola variavam idade entre quatorze aos vinte e um anos de idade. Ao final da atividade realizamos um diálogo breve, guiados por perguntas sobre o que foi desenvolvido.

A prática cooperativa nas mesmas condições de idade parece potencializar os sentimentos de justiça e igualdade, como orientam alguns autores. No item instrumentos dos jogos cooperativos, no capítulo dois, foi detalhada a forma de se jogar o jogo de tabuleiro e que envolve a ludicidade, a cooperação e a temática ambiental. Os alunos de um modo geral cumpriram muito bem a atividade cooperativa.

Para a correlação feita com a na teoria de Kohlberg, apresentei de forma detalhada no capítulo quatro (Educação e Moralidade: Operando com a abordagem de Kohlberg, junto aos jovens do ensino médio do Liceu do Conjunto Ceará) o quadro cinco (Classificação do Juízo Moral em Níveis de Desenvolvimento Propostos por Kohlberg), que informa de maneira específica a orientação de Kohlberg, dada para o diálogo com sua teoria. Assim, para alcançar esse desiderato, diante do material gravado, sigo uma análise que tenta apontar caminhos que cada grupo trilhou para a conclusão da atividade, explicitando suas formas de interações.

No grupo um (primeiro ano), composto por dez alunos, cinco homens e cinco mulheres, variavam suas idades entre quatorze, quinze e dezesseis anos. O Jogo Energia para a Cidade foi explicado (assim que todos ficaram sabendo com o jogo seria desenvolvido, encerrei minha participação, ficando apenas como observador, retomando quando o jogo foi encerrado e mediando o diálogo final). Logo depois, para os participantes assim que foi dado o comando para se iniciar a brincadeira, os sujeitos estavam querendo começar de imediato, cada um com o objetivo de responder às perguntas e terminar o jogo. Cada praticante participante do grupo ficou, então, com determinadas partes do tabuleiro, configurando dois alunos para cada setor norte, sul, leste e três alunos no setor oeste do mapa da cidade. Esta foi a forma que eles encontraram para realizar a atividade em menos tempo e assim ligarem todas as luzes da cidade.

Logo apareceu o primeiro conflito: uma parte da cidade ligou a luz primeiro, antes de todas as outras (o lado oeste que tinha três alunos “responsáveis”); os três alunos que terminaram seu lado colocavam pressão para que os outros desempenhassem seu papel dentro da atividade. Aqui observei que os três alunos que ficaram responsável por um lado da cidade queriam o cumprimento correto e rápido dos outros, segundo as regras do jogo; não refletiram que tiveram a sorte de suas primeiras cartas apontarem para os lugares certos e nem pareceram atentar para o fato de que suas perguntas foram de níveis mais fáceis em comparação com as dos seus amigos do grupo. Neste momento, eles ainda não tinham compreendido que o jogo necessitaria de tratamento solidário e cooperativo.

Percebi, pelas imagens capturadas, que os outros jovens aceitavam os argumentos dos três participantes como se fosse dever deles terminarem a atividade, e que era por culpa deles que o jogo ainda estava acontecendo. Dentro dos aportes de Kohlberg (1992), este tipo de comportamento remete ao nível convencional, pois o valor da moral está a se pautar no desempenho corretos dos papéis, na manutenção à ordem e de atendimento da necessidade do outro como dever. Esta percepção ficou ainda mais nítida quando o grupo do lado norte

terminou; seu comportamento foi o mesmo do grupo do lado sul; agora tínhamos cinco alunos com o mesmo padrão de comportamento.

Quando o sul conseguiu concluir sua “parte”, o mesmo comportamento aconteceu: os alunos estavam competindo dentro do jogo cooperativo. Aqui lembrei do Paradigma do Macaco²⁵ pelo comportamento dos jovens em reproduzir o que estava acontecendo consigo mesmo. Dentro do jogo colocamos nossas reais motivações, sentimentos e julgamentos. Continuando: o problema não se resolve com base na disputa e logo à parte oeste começou a ficar sem luz, pois tinham utilizado uma peça errada que era para o lado leste.

Neste momento da atividade existiu uma forte discussão sobre se a peça estaria certa ou não, e sobre eles terem acabado o seu lado primeiro. O jogo permite estes tipos de interações; pressupõe-se que é através do conflito que o sujeito se transforma e se refaz.

Huzinga (2008), já observava que o jogo pode levar o jogador a entregar-se de corpo e alma, e anotava que a consciência de que o que se está a viver é apenas um jogo pode ser processada em segundo plano. Assim, a alegria que era para se ter no jogo pode ser tomada pela tensão, ansiedade e nervosismo e todos estes sentimentos são vividos no jogar.

No comentário de um dos sujeitos se reflexiona o nível dois, convencional que foi: *“Você é muito burro, não faz nada direito, um jogo simples desse a gente tá demorando por culpa sua”*. Ao que o outro jovem ainda retrucou: *“A culpa foi de vocês que pegaram a peça errada logo e colocaram na sua parte da cidade”*. *“Na sua parte da cidade?. Não existe sua parte da cidade, o jogo é cooperativo a cidade é de todos.”*

25 Um grupo de cientistas colocou cinco macacos em uma gaiola e, no meio desta, uma escada com bananas em cima. Toda vez que um dos macacos começava a subir na escada, um dispositivo automático fazia jorrar água gelada sobre os demais macacos. Passado certo tempo, toda vez que qualquer dos macacos esboçava um início de subida na escada, os demais o espancavam (evitando assim a água gelada). Obviamente, após certo tempo, nenhum dos macacos se arriscava a subir a escada, apesar da tentação. Os cientistas decidiram substituir um dos macacos. A primeira coisa que o macaco novo fez foi tentar subir na escada. Imediatamente os demais começaram a espancá-lo. Após várias surras o novo membro dessa comunidade aprendeu a não subir na escada, embora jamais soubesse por quê. Um segundo macaco foi substituído e ocorreu com ele o mesmo que com o primeiro. O primeiro macaco que havia sido substituído participou, juntamente com os demais, do espancamento. Um terceiro macaco foi trocado e o mesmo (espancamento, etc.) foi repetido. Um quarto e o quinto macaco foram trocados, um de cada vez, com intervalos adequados, repetindo-se os espancamentos dos novatos quando de suas tentativas para subir na escada. O que sobrou foi um grupo de cinco macacos que, embora nunca tenham recebido um chuveiro frio, continuavam a espancar todo macaco que tentasse subir na escada. Se fosse possível conversar com os macacos e perguntar-lhes por que espancavam os que tentavam subir na escada ... Aposto que a resposta seria: “Eu não sei – essa é a forma como as coisas são feitas por aqui”.

Scaglia (2005) comentava que o jogo é um sistema complexo de ordem e desordem, certezas e incertezas, confusões e clarezas que coabitam o mesmo sistema dinâmico e que sempre está em movimento. Prodócimo (2007) ainda revela que o jogo pode levar o sujeito a se entregar completamente, exteriorizando sua subjetividade, deixando transparecer suas atitudes carregadas de construções sobre o que o indivíduo entende sobre o bem e o mal, sobre certo e errado – todas essas sendo questões que permeiam a construção da moralidade.

No ditado popular :“*depois da tempestade vem a calmaria*” se fez a realidade. E foi no momento da discussão que o grupo resolveu agir finalmente em união e cooperação, resolvendo parte por parte os lados da cidade em grupo. Desse modo conseguiram terminar a atividade com êxito. Ficando com o tempo maior de resolução com vinte e cinco minutos, o jogo pôde potencializar as capacidades de convívio social.

O experienciado no jogo faz correlação com a teoria de Kohlberg no que aponta o estágio três: o julgamento em função de intenções no primeiro momento do jogo fora baseado na justiça comutativa. Neste estágio, sugere-se a reciprocidade por referência às normas que se tem em prol do merecimentos compartilhados (KOHLBERG, 1992, p. 580). Foi o que observamos na segunda parte do jogo, onde por meio de reflexões e acordos sociais foi possível notar transformação das relações.

No momento de diálogo, pude perceber na avaliação que o grupo gostou da atividade, refletiram sobre as questões energéticas do planeta e em sua forma de uso consciente. Sujeito do grupo 1: “*Nós aprendemos meio que brigando no jogo como usar a energia economizando*” Apontaram também que o jogo sugere de maneira fundamental a união, o respeito e a inteligência coletiva.

Lembro do saber parceiro da teoria de Paulo Freire gerado pelas rodas de interfaces. Aqui também foi gerado um saber parceiro no diálogo dos alunos. A reflexão foi outro apontamento dos sujeitos que a atividade gerou como consequência. Podemos observar isso no comentário: “*Macho se a gente não tivesse brigado, teríamos terminado bem rápido, mas foi bom que depois a gente se uniu e ficou melhor responder às perguntas do jogo e montar as peças. Acho que isso foi cooperação. E desculpa por xingar o Raimundo Nonato (nome fictício dado ao aluno citado nesta parte do trabalho), não deveria ter feito isso*”.

Sugeriram os alunos que estes jogos fossem aplicados para crianças, adolescentes e adultos, pois estimulam a cooperação e o desenvolvimento de valores humanos. Os jovens apontaram que estes jogos deveriam ser levados para dentro das suas comunidades, “onde não

se vê atitudes cooperativas” e ainda apontaram a violência como causadora deste fenômeno da não cooperação.

Sujeito do grupo: “Professor, esse tipo de jogo é legal por que além de ensinar a gente a matéria da geografia, podemos aprender coisas como união. Ajudar uns aos outros deveria ser o lema da comunidade, mas onde eu moro só existe a desunião, pessoas roubando, matando, você sabe”.

Como já relatado no capítulo três deste trabalho (Juventudes: qual a chave dos teus enigmas?) as políticas públicas juvenis, especificamente no Brasil, são tímidas frente às demandas dos jovens em nosso país. Segundo Abad (2008), a política pública, conforme é utilizada na América Latina, representa a escolha de um governo por realizar ou não programas, projetos e obras frente a situações de conflito social. Assim é que as políticas públicas se concretizam a ação do Estado, implicando num investimento de recursos estatais.

Abad (2008) revela que as políticas públicas para a juventude foram escassas ou até mesmo inexistentes por muitos anos ao longo da história de nosso país. Apenas nestes últimos doze anos, algumas ações são vistas e implementadas no sistema social brasileiro. Segundo Rua (1998), as políticas públicas, em geral, e especificamente as políticas juvenis, no Brasil, são fragmentadas, estão à mercê da competição interburocrática, padecem da descontinuidade administrativa, agem em resposta a certas ofertas e não a demandas específicas, revelam as clivagens entre a sua formulação e a sua implementação. Acrescente-se a isto tudo, o fato de que o governo não tem uma proposta clara do papel dos jovens no modelo de desenvolvimento adotado no país.

No apontamento da avaliação do jogo cooperativo nota-se que o jovem não consegue fazer a dissociação entre o aprendido na escola e sua realidade social. Em um depoimento do Rapper Mano Brown do grupo os Mc Racionais, ele expõe a realidade do jovem negro, pobre e favelado que foi que é invisibilizado pelo aparato Estatal:

“60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já sofreram violência policial; A cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são negras; Nas universidades brasileiras apenas dois por cento dos alunos são negros; A cada quatro horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo...”

(Mc. Racionais: Capítulo 4 Versículo 3).

Ele ainda continua a reflexão com sua experiência de vida, em outro relato:

“Desde cedo a mãe da gente fala assim: ‘Filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor’. Aí passado alguns anos eu pensei: Como fazer duas vezes melhor, se você tá pelo menos cem vezes atrasado pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses... por tudo que aconteceu? Duas vezes melhor como? Ou melhora ou ser o melhor ou o pior de uma vez. E sempre foi assim. Você vai escolher o que tiver mais perto de você. O que tiver dentro da sua realidade. Você vai ser duas vezes melhor como? Quem inventou isso aí? Quem foi o pilantra que inventou isso aí? Acorda pra vida rapaz...” (Mc. Racionais: Vida É Desafio).

O que surgiu diante da roda de conversa do jogo cooperativo não ficou apenas na experiência do jogo, mas foi refletido fora dos muros da escola. Como a educação formal pode dialogar com a moralidade das ruas? Como os professores podem estimular o desenvolvimento Ético-Moral com valores positivos? Como aliar teoria e prática na educação física? São questões para reflexão e, embora naquele momento eu não soubesse de nada da vida pessoal do aluno, em suas palavras falando da violência era se como eu soubesse da experiência viva de cada palavra de seu relato. Viver o cotidiano destes jovens não é apenas passar quatro, cinco ou seis horas do dia em “diálogos” na educação formal, é partilhar com eles muito de suas vidas, sonhos e dificuldades, fazendo o vivido na escola sair de seus muros.

Nesta ação coletiva do jogo cooperativo, viu-se que ele propõe reflexões de como conviver em união, respeito e solidariedade. A troca de experiência desta atividade foi muito rica para todo o grupo, inclusive para minha percepção pessoal neste trabalho. Os jovens ouviram os relatos atentamente, provocando seus conceitos, sensações e sentimentos frente à situações vividas pelos seus colegas de turma. O diálogo foi tão proveitoso que depois que desligamos as câmeras, o diálogo ainda continuou por mais tempo.

O grupo dois foi representado por dez alunos do segundo ano, com suas idades variando de quinze a dezessete anos, sendo composto por cinco meninos e cinco meninas. Segui o mesmo procedimento aplicado para o grupo um, e expliquei como o jogo “Energia para a Cidade” se desenvolvia e quando todos tiraram suas dúvidas foi dado o comando para começar a jogar. Fiquei como observador e retomei no final da atividade como mediador do diálogo, como o fizera com o grupo anterior.

Para minha surpresa, assim que foi dado o comando para começar a brincadeira, todo o grupo se posicionou no mesmo setor do jogo. Foram se agrupando e resolvendo em conjunto as etapas do jogo. As perguntas que foram surgindo, quem sabia a resposta diretamente ia contribuindo com os demais, assim como também a tarefa de organizar as

peças do tabuleiro; não existia uma pessoa específica para coordenar; e estava fluindo tudo naturalmente: quando alguém conseguia achar algo, indicava e colocava-se junto aos demais.

Não houve conflitos, apenas indicações e compartilhamento das atividades. O grupo terminou a atividade no tempo mais rápido, com oito minutos de duração; eles tinham vencido o jogo de maneira surpreendentemente coletiva. Agiram de maneira igualitária, sem supremacia de alguns em detrimento dos outros e nenhum sujeito teve a iniciativa de liderar com comandos individualistas, nem tentou terminar a brincadeira com suas próprias habilidades.

Aqui neste ponto podemos correlacionar com o nível pós-convencional, onde as ações se orientam no reconhecimento dos direitos e deveres que tendem a ser compartilhados de forma igualitária. Kohlberg (1992, p. 582) revela que o sujeito que se aproxime deste nível funciona de maneira racional e consciente, reconhecendo os valores e direitos universais como base para a possibilidade do surgimento de uma sociedade justa.

A operação de igualdade está no reconhecimento dos direitos fundamentais e no valor de igualdade que cada sujeito tem, sempre considerando o sentido do viver bem ou estar bem coletivamente. Este contrato social firmado é importante para estes sujeitos se desenvolver. Rousseau (2006) já observara isso em uma de suas obras: que o *homem natural* afirmava seu bem-estar e sua segurança por meio da preservação de seus *contratos sociais*.

Kohlberg (1992) comenta que a operação de reciprocidade ocorre na ideia de troca entre os indivíduos, que se relacionam livremente e que o ponto fundante disso seria o acordo livre no contrato estabelecido. A justiça deste estágio também se aplica na forma que o contrato foi estabelecido e que não pode ser quebrado, pois foi construído com a ideia de igualdade. Aqui o valor atribuído a este contrato é elevado; romper com esse acordo seria uma violação da dignidade e do valor intrínseco do outro.

Fiquei questionando-me, na atividade, se eles conseguiram informação com o primeiro grupo que representava os garotos do primeiro ano, pois seu posicionamento grupal na atividade foi bastante harmônico. Depois, percebi que estes sujeitos já convivem quase que diariamente durante dois anos na escola; suas relações rompem com os muros do Liceu e alargam-se, se entranhando no seio fraternal da comunidade, pois a maioria destes jovens são da mesma comunidade.

No momento da avaliação percebi que os sujeitos gostaram do jogo por conta da temática do meio ambiente e por estimular a curiosidade sobre a temática. Grupo dois: “*Não sabia que o jogo poderia informar tanto sobre a valorização e consumo consciente da energia, que pode envolver diretamente a água*”.

Os jovens relataram que o jogo estimula a cooperação entre si, união, respeito e igualdade. Eles atribuem estes valores como necessidade básica do humano e que suas relações podem basear-se na cooperação. Podemos observar bem isso na fala que surgiu: *“Estas atitudes temos que ter na vida; o jogo só permite a gente expor isso. Sei que no mundo não existe muito isso, mas na nossa sala tentamos viver assim. Principalmente por causa da gincana no final do ano: todos têm que cooperar com as atividades porque se não ficamos em últimos. Você sabe, que foi por meio de muitas brigas no ano passado na gincana que nossa sala ficou em último. Esse ano ficamos em segundo lugar, porque ajudamos uns aos outros”*.

No comentário percebe-se que o grupo desta sala passa a aplicar tais valores depois de experiências fracassadas competitivas entre si, em uma gincana²⁶ que participaram e ficaram muito atrás de outros grupos. Assim, aprimorando suas relações conseguiram se superar e conseguir um objetivo comum: na próxima gincana conseguiram uma boa colocação. O fazer-se e refazer-se em seu percurso formativo é extremamente fundamental para o bom relacionamento consigo mesmo e com o coletivo. E, sabe-se, a gincana é um símbolo que utilizam de um processo deles que deverá ter nuances, conflitos e superações.

O jogo foi apontado como forma de ajuda para os professores no seu cotidiano escolar no ensino dos conteúdos. Identifiquei isso nesta fala do sujeito: *“Aprender as matérias brincando fica ainda mais prazeroso. Nós aprendemos que brincar é importante para todos, desde crianças até adultos. Um professor de educação física metido a ser Jesus (risos) vivia falando essas coisas pra gente”*.

Aqui a cooperação fora decisiva para melhorar as relações dos indivíduos, da sua sala de aula e da escola. E, vimos, juízo moral se trabalha.

O terceiro grupo foi composto por dez alunos do terceiro ano, sendo cinco mulheres e cinco homens, variando suas idades entre dezesseis, dezessete e dezoito anos. Foi seguido o mesmo procedimento aplicado para o grupo um e dois, expliquei o jogo “Energia para a Cidade” e foi tirado todas as dúvidas antes de começar o jogo. Novamente fiquei como observador e retomei ao final da atividade como mediador do diálogo.

O grupo começou se dividindo em partes no tabuleiro e seguindo a orientação de um dos integrantes. Durante grande parte da atividade ocorreu comandos deste participante (uma espécie de líder). Algumas dificuldades apareceram, pois o jogo necessita diretamente

26 Gincana é um conjunto de tarefas disputadas em grupos. Como relatado na parte Tecendo o Caminho da pesquisa foi relatado que o LCC sempre promove ações em forma de projetos interdisciplinares, feiras de ciências, semanas culturais, gincanas e outros anualmente. Os jovens vivenciam esta experiência nos três anos do ensino médio.

do outro com respostas às perguntas e com as peças do tabuleiro que são muitas e precisam ir se encaixando. Com o tempo, os demais participantes começaram a intervir dando novas alternativas para o jogo. Se reajustaram, e ficaram um grupo respondendo às perguntas e outro com as peças do jogo, ainda seguindo as orientações do líder. Este grupo finalizou a atividade em quinze minutos.

Vimos neste grupo que a manutenção da autoridade do “líder” foi respeitada durante todo o desenvolvimento do jogo, e assim como a manutenção da autoridade, a ordem social foi preservada também. Podemos observar que este tipo de procedimento se movimenta no nível convencional no estágio quatro, onde Kohlberg (1992, p. 580) relata que nesta etapa o sujeito assume o papel de membro da sociedade perseguindo interesses individuais, considerando legítimo a manutenção do sistema sócio moral estabelecido, sem questionar seu valor do ponto de vista humano, mas participando deste.

Neste estágio Kohlberg (1992, p. 581) informa que os sujeitos promovem a cooperação ou a contribuição social para atuar como reguladores, evitando o desacordo e a desordem. Diante da operação de equidade, os sujeitos procuram atender as necessidades dos indivíduos e aos parâmetros sociais e sua justiça comutativa se apoia no caráter moral, na integridade e honra pessoal. O homem com essas características é visto como possível contribuinte para a manutenção da ordem social.

Podemos observar isto em um comentário feito no decorrer do jogo: *“vamos fazer isso por que ele já realizou este jogo na gincana passada, e com certeza sabe que estamos fazendo”*. O apelo para atender a orientação do líder remete os valores sociais citados. Porém, Kohlberg (1992) deixa claro que neste nível há conflitos inclusive entre pessoas de níveis sociais semelhantes.

A manutenção da ordem foi garantida e a finalização da tarefa também. No diálogo final foi observado que os jovens gostaram de participar do jogo e salientaram que não existiu confusão dentro do jogo. Na fala de um dos sujeitos podemos observar isso: *“foi bom, por que a gente terminou o jogo na santa paz”*. Aqui o jovem mostra um alívio para manutenção dos contratos sociais e ainda reconhece que conflitos poderiam ter acontecido. Este jovem só aceita as orientações do “líder” por conta da maioria, de todo modo é cooperação com o coletivo.

Confirmando o que Kohlberg relatava sobre os conflitos, os alunos gostaram do jogo pela temática que foi desenvolvida e da forma que foram estimulados a pensar no assunto. Foi visto que eles afirmaram o jogo cooperativo ser importante para a construção da paz dentro da escola e também fora dela.

Observei neste grupo que os sujeitos sempre que tinham oportunidade usavam a palavra paz, em um momento durante o jogo e no diálogo final. Sujeito do grupo: *“O jogo cooperativo leva à harmonia do ambiente trazendo paz. A escola também promove todo ano, dentro de sua gincana, uma caminhada da paz no bairro, explorando esta temática, visto que o bairro tem índices de violência bastante elevados. Violência está uma coisa sofrida pela juventude.”*

Novamente notamos a associação que os participantes fazem com os jogos cooperativos, promotores de valores positivados e que deveriam ser colocados em prática na comunidade. Sujeito do grupo: *“Vamos praticar esses jogos para trazer respeito na escola e na comunidade com as crianças que vivem brincando nas ruas, o jogo pode ser bom se praticado de maneira correta, até com o futsal”.*

A indicação para experiências e interações coletivas são incentivadas nos aportes de Piaget para a formação de comunidade justas e desenvolvimento da moralidade, que também é incentivado nas teorias de Kohlberg como princípio básico para maturação de seus níveis e estágios do desenvolvimento do juízo moral. Frente a estas questões foi realizado um segundo jogo cooperativo onde todos os jovens interagissem diante de um jogo cooperativo. Como já analisado no jogo “Energia para a Cidade” os jovens do segundo ano estão em um nível e estágio moral acima dos demais, então, como seriam as interações dentro do jogo? Será que os mais velhos (alunos do terceiro ano) aceitariam as orientações de outras pessoas de nível de escolaridade menor? Como se daria esta interações?

Diante deste cenário, foi realizado o jogo cooperativo “Golfinhos e Sardinhas” (que já foi detalhado no item Instrumentos dos Jogos Cooperativos deste capítulo) com todos os jovens participantes do primeiro jogo. Este jogo foi realizado na quadra esportiva da Vila Olímpica do Conjunto Ceará, durante as aulas de educação Física do professor Alexandre Viana.

Participaram dos jogos vinte oito jovens, pois não foi possível a participação de dois sujeitos por motivos de saúde. Então participaram quinze homens e treze mulheres, variando suas idades entre quatorze a dezoito anos. Foi seguido o mesmo procedimento aplicado no jogo anterior, foi explicada a brincadeira e quando todos entenderam o procedimento, foi dado início ao jogo, só voltei a interagir com os sujeitos no diálogo de avaliação final.

Quero destacar aqui nesta parte do trabalho a ajuda do professor de educação física do LCC Alexandre Viana no desenvolvimento da atividade prática, junto ao manuseio

dos equipamentos eletrônicos, sem sua ajuda a captação da atividade não teria tanta riqueza nos detalhes.

Ao iniciar a atividade notei que os alunos apenas queriam desafiar quem estava pegando (golfinho) passavam correndo e no máximo que podiam de um lado para o outro. Até que foram capturados os primeiros sujeitos (sardinhas), ainda assim os demais alunos continuaram com o mesmo comportamento de desafiar o “golfinho”.

Quando tinha aproximadamente doze “sardinhas” capturadas, a iniciativa de um aluno de salvar fez com que os demais, que ainda não estavam capturados, tentassem salvar seus companheiros. Aqui faço uma observação peculiar, quem deu a iniciativa de salvar os demais foi um aluno do segundo ano. Sujeito este que fazia parte do grupo dois do jogo anterior e que ficaram no movimento de nível de moralidade mais alto.

No geral, salvo no caso supra-citado, o jogo todo me pareceu transitar no nível convencional, onde o valor moral localiza-se no desempenho correto de seus papéis e na manutenção da ordem. Quando o indivíduo é parte ativa do processo, sua orientação em cumprir as regras normativas do local para se beneficiar passa a ter primazia absoluta. Kohlberg (1992) afirma que o equilíbrio prescritivo do sujeito é a regra de ouro, que pode ser uma regra prescritiva limitada ou não. Apenas depois de quase dez minutos de atividade foi que, por meio da iniciativa de um aluno, o sentimento de ajudar o outro começou a tomar conta do jogo.

A atividade teve seu desfecho quando os participantes estavam ficando fisicamente cansados, principalmente o “golfinho”, que tinha que pegar “sardinhas” e ainda proteger suas presas. A atividade foi finalizada com quase vinte minutos de duração, exercício da solidariedade, cumplicidade e altruísmo neste jogo foi observado nos nove minutos finais. Assim estes jogos estimulam o conviver, o ajudar e o refletir sobre si e sobre o outro.

No diálogo final, os jovens apontaram que gostaram muito do jogo, promoveu a interação de todos e que “perderam muitas calorias brincando”. Podemos observar isso no comentário de um dos sujeitos: *“O jogo foi muito bom para perder peso e brincar com os outros colegas da escola, realizamos brincadeiras como essa na gincana mas apenas com pessoas da nossa sala”*. Apontaram que o jogo assim como o que foi desenvolvido em sala, promove a união, solidariedade, respeito e a sensação de dever cumprido. Isto fica visível neste relato: *“Este jogo foi muito parecido com o que realizamos em sala, porque precisamos do outro para jogar. Mesmo me salvando do “golfinho”, eu precisava salvar meus amigos, mas também podia ser pego esse era o perigo passado para salvar o outro. Foi massa”*. Apontaram que o jogo deve ser usado nas escolas com crianças e adolescentes, aqui

novamente sendo colocada em pauta o desenvolvimento destas atividades dentro da comunidade, saindo dos muros da escola. Observei isso novamente no comentário deste sujeito: *“professor, essas brincadeiras que estimulam a gente se preocupar com o outro devia ser brincado dentro das comunidades, onde eu moro, ele mora, todos nós. Para ver se diminui um pouco a violência”*.

Novamente observamos a falta de políticas públicas para os jovens da periferia de Fortaleza, é quase um apelo que os jovens fazem em pelo menos dois momentos deste trabalho. Abramovay (2008), relata que já nas questões estruturais das comunidade já são violentas com a falta de saneamento básico, falta de coleta de lixo, iluminação precária, falta de água nas torneiras e para ser consumida, falta de trabalho e etc. Certamente a escola não pode resolver todos esses problemas, mas pode ser a interlocutora da comunidade para a resolução destas questões.

No jogo cooperativo “Energia para a Cidade”, aplicado juntos aos alunos, podemos perceber que dois grupos se movimentaram no espaço tido como estágio convencional dentro da teoria de Kohlberg, foram o grupo do primeiro ano e do terceiro ano. Com os estágios três e quatro, respectivamente percorreram o caminho evolutivo da classificação do desenvolvimento moral. A turma do segundo ano foi visibilizada no nível pós-convencional e pareceu movimentar-se no estágio cinco, apresentando o nível mais alto de moralidade.

Se fosse colocado a lógica da idade, o grupo mais elevado moralmente seria o grupo do terceiro ano. Assim esta parte da pesquisa corrobora com as concepções de alguns autores quando indicam que os níveis de moralidade não dependem da idade (lembramos que estamos falando no contexto das juventudes) mas sim com os tipos de experiências de cooperação que os sujeitos experimentam e refletem aos logo da vida.

Ficou claro que o grupo dois veio a adquirir práticas mais coletivas devido a experiências negativas que tiveram em momentos passados e diante das reflexões fizeram novas conexões. Colaborando com o potencial reflexivo e maturacional que a atividade cooperativa pode proporcionar, as atividades colaborativas entre os alunos diante de uma gincana escolar em consequência reflexão experiencial que gerou um saber coletivo inegável.

Lembrando que os três jogos se movimentaram diante das percepções grupais e que foram agrupadas segundo seus valores sociais e coletivos. O momento de diálogo final foi positivo para confirmar as observações, os alunos foram capazes de se expressar e refletir suas práticas no jogo permitindo a acomodação de novas experiências.

Com relação a subjetividade individual, não foi possível aferi-la mais profundamente nestes momentos da pesquisa, mas já havíamos considerados dilemas morais, como o de Heins, em Kohlberg, sob a forma de questionário individual - o que potencializara a construção de saberes. O teste piloto também havia sido bastante importante para este momento da pesquisa, pois me deu experiência de compreensão sobre os momentos reflexivos que balizariam certos movimentos possíveis nos auxiliar a correlacionar com níveis e estágios morais, além de atestar a capacidade de desenvolvimento da pesquisa, no LCC.

Identificou-se que a construção do juízo moral, partindo de jogos cooperativos, é uma ferramenta educacional válida para ser trabalhada no ensino formal, e que essa perspectiva alia a dimensão política à Ético-Moral. Apontado pelos jovens como uma possibilidade de fazer reflexionar suas ações, com isso estimulando valores sociais e humanos, viu-se que a dimensão Ético-Moral trazia outras dimensões, como a cognitiva, a política, a Ético-Moral, etc., podendo-se dizer que auxilia um trabalho multidimensional em Educação Física.

No “Jogo Golfinho e Sardinha” observou-se que a interação social em jogos cooperativos, vivida entre pessoas com níveis de moralidade diferentes, pode ser estimuladora de perspectiva de reflexão e acomodação de experiências novas. Freire (1989) coloca que estamos em um processo de transformação contínua, o mundo muda porque o ser humano é capaz de mudar, e a função educadora e os dispositivos educacionais são a chave impulsionadora desta mudança.

Evidenciou-se no estudo que a escola vem buscando a continuidade de seus esforços em ações interdisciplinares, e que os espaços extra sala de aula para os jovens, como citado em comentários durante o diálogo final de cada atividade, são propiciadores de novas práticas e posições mais solidárias. Infere-se que estes momentos de convívio comunitários são fundamentais para a maturação das reflexões e modificações de paradigmas. Como vimos, ainda existem muitos adultos que não saem do estágio da heteronomia por conta de falta de experiências mais significativas. E os docentes, na escola pública, como vimos no caso do Liceu do Conjunto Ceará, vem se dedicando a buscar estas possibilidades de interações sociais e de aprendizagens.

Assim, a formação moral é também de responsabilidade das escolas e, por isso ela deve possibilitar, contribuir e proporcionar condições de trabalho para que os professores possam favorecer os temas transversais em projetos interdisciplinares, entre outras ações que visem o trabalho coma dimensão Ético-Moral. Considera-se referência o documento: “caberá ao professor mobilizar tais conteúdos em torno de temáticas escolhidas, de forma que as

diversas áreas não representem temas isolados, mas digam respeito aos diversos aspectos que compõem o exercício da cidadania” (BRASIL, 1987, p. 26).

No percurso formativo, durante minha vivência de estudos no desenvolvimento desta pesquisa, percorri caminhos que me levaram a fazer-me e refazer-me constantemente. No momento da pesquisa, com teste piloto do questionário de Heinz aplicado e os jogos cooperativos analisados, vejo como os jogos coletivos são paradigmáticos para a moralidade humana. A reflexão dos dilemas morais compulsados nas teorias de Kohlberg e Piaget frente ao dilema de Heinz e seu diálogo com a prática da Educação física escolar, bem como o contexto dos jogos cooperativos aplicados com a juventude do Liceu, proporcionou-me uma práxis reflexiva nesse sentido – e isso significa que o educador também se educa no percurso dos aprendizados Ético-Morais.

Primeiro, o sujeito está em uma atividade inter-individual regulada por certas normas, que geralmente são passadas por gerações anteriores, porém elas podem mudar e ser direcionadas de modo diferente. Isso significa que se trabalha não só com dilemas, em um nível de abstração reflexionante, mas se atua também, com ações concretas e grupais e isso modifica as pessoas. Segundo: embora as regras dos jogos feitos não trouxessem em si dilemas morais de vida e morte, como nos questionários de Kohlberg, elas (as regras do jogo) trouxeram a reflexão da solidariedade, que é vital na reflexão sobre a moralidade humana. Terceiro, tal respeito provém de *mútuos acordos* entre os jogadores e não por mera aceitação de normas de autoridade – isso é algo novo em situações que tradicionalmente repetem aspectos competitivos.

Diante desta rede complexa e conectada da vida, deparei-me com uma experiência motivadora e cultural, o Futebol Callejero como perspectiva de desenvolvimento Ético-Moral - um jogo do futebol que é aclamado pela maioria das crianças, jovens, adultos e melhor idade, usado como ferramenta principal de estímulo aos valores humanos. Esta paixão nacional pode ser o gatilho motivador para possibilitar experiências inovadoras junto a sujeitos que se educam, e veremos, traz fecundas reflexões sobre sua utilização na Educação Física Escolar.

Mais antes de aprofundar esta visão do Futebol Callejero deixe-me apresentar como conheci esta modalidade. Quando eu estava no processo de análise dos jogos cooperativos deste trabalho, o grupo de pesquisa Saberes em Ação²⁷, o qual faço parte, foi

27 Grupo de estudos da Educação Física Escolar formado por professores de educação física da rede federal, estadual e municipal da educação superior e básica. O grupo tem por finalidade contribuir para o

convidado para realizar uma atividade de recepção aos ingressantes do curso de Educação Física 2017.1 da Universidade Federal do Ceará.

O grupo ficou bastante contente em receber o convite para tal finalidade e de maneira voluntária abraçou a causa. As ações se dariam em dois momentos: durante o período da tarde e durante a noite, no Instituto de Educação Física e Esportes da UFC. O grupo foi dividido em dois sub-grupos para atender aos horários do convite, visto que seus integrantes trabalham na rede de educação básica do estado e município.

Voluntariamente, fiquei no grupo da noite, composto pelos seguintes integrantes: Eleni Herinque (professora do nível superior), Raphaell Martins (professor da rede estadual de ensino básico), Halisson Cunha (professor da rede municipal de Fortaleza, no Ensino básico), Rony Peixoto (professor da rede municipal de Fortaleza do ensino básico) e Ítala Gomes (professora da rede municipal de Maracanaú do ensino básico). Quando estávamos dialogando qual intervenção seria feita, o professor Raphaell Martins apresentou a possibilidade de desenvolver o Futebol Callejero, que iria propiciar uma visão global da educação física para os ingressantes, pois poderíamos trabalhar aspectos ligados ao esporte em conexão com outros aspectos educacionais.

Eu não conhecia tal modalidade de jogo, mas fiquei bastante curioso para ver sua prática. Ao preparar a atividade, o professor Raphael Martins explicou como se desenvolveria este jogo, e descreveu sucintamente: *“No Futebol Callejero, uma partida normalmente se organiza em três tempos. No primeiro, é formada a roda onde são estabelecidas as regras do jogo, divisão de equipes, sistema de pontuação, valores e acordos iniciais.*

Neste momento, já remeti o que eu estava estudando diante deste jogo, pois existem as regras normativas do futebol, porém aqui os alunos podem dialogar e modificá-las segundo sua necessidade ou contexto para melhor atendê-los. Logo fiz a aproximação dos acordos mútuos dos estudos de Piaget. E de Kohlberg. Alguma coisa nova estava no ar, em sincronia.

Continuou Raphaell: *“No segundo tempo do jogo, acontece o jogo em si. Já no terceiro tempo, as duas equipes avaliam se os acordos iniciais foram cumpridos e observam se foi aplicado no jogo os valores do respeito, solidariedade, cooperação e tolerância.”*

Novamente observei que estes valores são estimulados e foram aplicados com os jovens do Liceu em uma perspectiva cooperativa. A observação da movimentação dos jovens

dentro dos níveis e estágios morais na teoria de Kohlberg se deram diante da observação de tais valores, no jogo que eu estava a vivenciar. Meu diálogo interno com o que estava a viver na pesquisa junto ao Liceu do Conjunto Ceará foi ficando mais visceral.

Continuou ainda Raphaell, ministrando orientações e mais detalhes do que aconteceria no jogo: “*É nesse momento que todos têm a oportunidade de falar como se sentiram durante o jogo, se existiu respeito, solidariedade, cooperação e tolerância, e se todos agiram de forma a promover um “jogo limpo”. Todas as informações são anotadas em uma planilha, na qual são registrados os gols da partida e a nota atribuída pelos participantes aos valores praticados durante o jogo. É a partir dela que se decide o campeão da partida.*”

Outra característica do Futebol Callejero é que a partida não tem juiz, mas apenas um mediador. De acordo com a metodologia, todos os participantes são responsáveis por cumprir o que estabeleceram, gerenciando possíveis conflitos e praticando valores como respeito, solidariedade, tolerância e cooperação. O professor fica apenas com a missão de anotar as regras construídas coletivamente, observar e mediar o diálogo final.”

Diante desta perspectiva, recebemos os alunos, nos apresentamos e também a proposta de atividade. Logo, um fato repentino aconteceu: um aluno saiu do meio do grupo maior e foi bradando: “*Professor Halisson, passei, passei, passei. Vou ser professor de educação física!*” Era meu aluno no Liceu do Conjunto Ceará, e uma alegria indescritível tomou-me naquele momento.

Aplicamos o jogo como fora explicado e logo no primeiro momento do jogo os alunos tomaram o cuidado de incluir as mulheres, os menos habilidosos, modificando a regra do jogo em três aspectos: “*Não haveria goleiro, e o gol só poderia ser feito chutando de dentro da área do goleiro; A bola teria que passar por todos os integrantes do time para se validar o gol; Os participantes só podem realizar três toques na bola*”.

Os diálogos que iam sendo estabelecidos para combinar as regras eram ricos em acordos mútuos entre os sujeitos; anotei todas os contratos afirmados e fomos para a segunda parte do jogo.

Na segunda parte do jogo, os alunos colocaram em práticas os acordos feitos e jogaram marcando e respeitando as suas próprias regras. Isso também foi bastante novo para mim, pois como professor e juiz de futsal eu queria marcar as infrações dos acordos estabelecidos e também das regras oficiais do esporte. Em certos momentos me peguei marcando laterais sinalizando com a mão. O jogo terminou sem gols, mas com uma experiência bastante rica.

A terceira parte foi ainda mais marcante para os alunos e para mim também, pois eles dialogavam em cima das questões Ético-moral relatando alguns acontecidos no jogo e pontuando os valores iniciais. Ficou um diálogo positivo pois os alunos defendiam o porquê de merecer receber a pontuação do valor e os outros defendiam porque não deveriam, finalizando em um consenso. O jogo acabou por empatado, mais o resultado foi o que menos importou, o que foi realmente importante foi este tipo de experiência que os alunos e professores se permitiram.

Logo levei o que eu estava a vivenciar para o meu campo de estudo, conversando com os outros professores e pensando já na possibilidade de desenvolver este jogo em minha pesquisa, na parte dos jogos cooperativos. Entrei em contato com minha orientadora Ângela Bessa, para informar e explanar sobre tal tema em meu trabalho; e ela foi muito incentivadora para aplicação desta ação com os alunos do Liceu do Conjunto Ceará (LCC).

O Futebol Callejero é um Futebol de Rua que começou a ser praticado como estratégia para integrar dois grupos de jovens em conflitos no distrito de Moreno, na Argentina, em 1994. Incentivados pela Fundação Defensores del Chaco, após a experiência positiva em mediar o conflito dos jovens de Moreno passou-se a vivenciar o jogo nas demais regiões da Argentina como agente promotor de educação.

Para Barbieri (2001) a prática do esporte, prioritariamente para as crianças e adolescentes, é um processo de desenvolvimento integral e formação da cidadania, um meio de educação. Já para Linhales (1998), o esporte educacional é um meio de conscientização e formação do homem, para além do assistencialismo.

O Futebol Callejero surge, então, como ferramenta motivadora para atrair crianças, jovens e adultos para uma prática solidária; é jogado na rua, na escola, em qualquer ambiente sem árbitro interagindo e em um ambiente que deve tentar a coexistência pacífica, mesmo ante conflitos. E se torna uma ferramenta estratégica para abordar questões que permeiam a vida dos jovens em diferentes contextos - violência, exclusão social, drogas e etc.

Atualmente, o Futebol Callejero é praticado em toda a América Latina por incentivos de organizações e grupos de base. Eles articulam-se em movimentos integradores, proporcionando ações coletivas conjuntas, que anualmente se realizam sob a forma de reuniões, conferências, festivais e o Mundial de Futebol Callejero, que se desenvolve em paralelo com a copa do mundo de futebol da FIFA (Federação Mundial de Futebol).

Esta modalidade de esporte pode se tornar importante instrumental da Educação Física, pois o futebol está inserido na cultura popular da América Latina, tem sua prática bem acessível e explorado por pessoas de diferentes contextos sociais transcende barreiras

geográficas e sociais, permitindo experiências igualitárias como possibilidade de desenvolvimento de valores sociais.

Oleias (1999) comenta que é possível pensarmos, enquanto profissionais de Educação Física, numa proposta política que não seja excludente e que proporcione a inserção da maioria da sociedade em espaços que experimentem o desenvolvimento do esporte com a característica popular. Nesta concepção, múltiplas relações críticas e criativas ajudam as pessoas e grupos a conhecerem melhor uns aos outros, percebendo o que cada um é, e como participa na construção do mundo. O caráter popular desta prática possibilita intervenção comunitária, coadunando-se com o protagonismo juvenil, habilitando os sujeitos com voz ativa e podendo ultrapassar a barreira entre ser participante para ser referência nesta experiência.

O Futebol Callejero valoriza o respeito, o companheirismo, a solidariedade e a cooperação. Para Medeiros (2014), o grande potencial do Futebol Callejero está na horizontalidade das relações, no incentivo à recuperação de valores solidários e no protagonismo que os jovens assumem na prática.

Kohlberg (1992) afirmava que os valores são desenvolvidos não de uma maneira compacta, fechada, mas de uma forma graduada e com mais ênfase na experiência de uns com os outros. Na experimentação prática é que as pessoas podem se movimentar nos níveis e estágios morais. Dessa forma é que Kohlberg, ao propor a “comunidade justa”, acreditava que tal comunidade seria um local onde os alunos exercitariam as virtudes necessárias para a vida em sociedade, desenvolvendo o hábito do diálogo, da assunção de papéis, de habilidades racionais e de julgamento moral, o que conseqüentemente remeteria à autonomia moral.

Estes tipos de situações de “comunidade justa”, conforme as pensadas por Piaget e Kohlberg, transitam de maneira experimental nas atividades práticas desenvolvidas neste trabalho, por conta dos jogos cooperativos. E também podemos observar este movimento na metodologia de como se joga o Futebol Callejero já explicado pelo relato do professor Raphael neste trabalho.

O futebol é um esporte muito praticado no Brasil em diferentes contextos sociais, econômicos e etc. Por sua simples execução e pelas regras muito facilitadas, adultos, jovens e crianças desfrutam dessa prática em momentos de lazer. Ser um jogador de futebol profissional é a pretensão de muitos jovens, sendo cada vez mais precoce o início das juventudes no esporte de rendimento, através de clubes e escolinhas (ASSIS, 2013). Segundo Valentin e Coelho (2005), seja pela competição racionalizada ou impregnada pelo sentimento lúdico, utilizado pelo Estado ou até atuando na coesão social, o futebol é um esporte que

desempenha um papel central na nossa cultura. E na escola de Ensino Básico o aluno encontra nas aulas de Educação Física a oportunidade de praticar e aprender sobre diversos esportes coletivos - e o futebol é um deles.

Diante de todos estes pressupostos sobre a importância do Futebol Callejero para a formação Ético-Moral de crianças e jovens, entrei em contato novamente com o professor de Educação Física do Liceu do Conjunto Ceará, Alexandre Viana, para aplicar esta experiência com os alunos da escola e observar como ocorre o movimento dos níveis e estágios morais diante desta experiência de prática cultural.

Desenvolvemos esta experiência em uma sexta chuvosa na cidade de Fortaleza e, conseqüentemente, no bairro do Conjunto Ceará. Os participantes desta experiência são alunos do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio, configurando um total de vinte e sete participantes, quinze do sexo masculino e doze do sexo feminino.

Primeiro, quando comecei a explicar aos alunos que a prática do jogo seria um tipo de futebol, percebi a euforia dos homens e a animosidade das mulheres com tal notícia. Este é um esporte que integra pessoas nos mais diversos ambientes sociais, porém a inclusão das mulheres neste espaço ainda necessita de incentivos nas aulas de Educação Física Escolar.

Neste trabalho assumimos a prática do futebol como uma possibilidade de desenvolvimento humano igualitário, justo e promotor de valores humanos para os praticantes. Da Matta (1980) postulava que o futebol é um ambiente de vivência democrática, um espaço lúdico e de exercício da identidade e da cidadania nacional. Por que não? – perguntávamos.

Prossigui falando do Futebol Callejero, de como seria desenvolvido e observei que ele apresentava características diferente do convencional. Perguntei se alguns dos alunos já conheciam esta modalidade de futebol, e nenhum dos alunos ouviram falar desse futebol de rua. Falei um pouco de sua história, como foi criado e como se jogava explicando, todos os três tempos de jogo. Notei que os jovens ficaram bastantes curiosos e animados para o desenvolvimento da prática. Quando as meninas ficaram sabendo que não seria o futebol convencional ficaram mais animadas em participar, e quando foi colocado que as regras do jogo seriam construídas coletivamente e que havia no final um diálogo entre os participantes para observar e pontuar os valores indicados a aceitação da prática foi total.

Para Alves (2001), o que move a inteligência humana é a curiosidade, e que nós, os professores, temos a missão de estimular a curiosidade do aluno. Diante desta afirmação, pude ver que o Futebol Callejero foi o motivador da curiosidade tanto dos meninos quanto das meninas. Esta prática tinha o intuito de fazer com que cada um tomasse consciência da

presença dos outros, numa atmosfera em que se apreende, na prática, a relação estreita de cada existência com a existência de outrem (Lapassade, 1977). Isso permitiria a visibilidade das relações, valores, normas, códigos, atitudes, representações e significados culturais, formas de ser e de se comportar que por muitas vezes ficam ocultas e não analisadas dentro de um fenômeno social.

Kohlberg (1992) haviam afirmado que as experiências podem favorecer o desenvolvimento moral; por meio das intervenções educativas se poderia trabalhar conflitos e estimular o processo de adoção de uma prática de alteridade, através da discussão moral. Intervir na estrutura conceptual de justiça da instituição, ou seja, no pensamento sobre regras e princípios, participação democrática e inclusão; provocar o desenvolvimento no sentido de comunidade fazendo evoluir a estrutura de valores do grupo, ou seja, a atmosfera moral do grupo - era o que me movia. Levar aos alunos a experiência de percorrer o caminho do diálogo com as regras do jogo de maneira democrática; experimentar seus conflitos no jogo; refletir sua prática diante dos valores humanos, acordados no início da atividade era um exercício de diálogo moral e grupal.

Ao terminar a explicação de todo o jogo fiquei observando suas relações em construir as equipes de forma igual. Eles nomearam quatro pessoas na qual escolheriam os demais participantes; fizeram um mini jogo chamado de “zerinho ou um²⁸” para decidir a ordem das escolhas e então ficamos com quatro times: três contendo sete integrantes, e um contendo seis integrantes. Os dois primeiros times contendo sete integrantes começaram o jogo.

Os dois times foram para o centro da quadra e começaram a dialogar sobre as regras do jogo e como fariam para inserir todos na atividade, visto que tinha sete pessoas em cada time e deveriam incluir os menos habilidosos no jogo. Neste momento do jogo já começara: via-se a percepção do outro na ação do jogo, pois os relatos que eram mencionados para justificar as regras criadas contribuía para isso. Para perceber o outro.

Pudemos perceber isso quando criaram a primeira regra: “os meninos não poderiam correr com a bola”. Neste caso, a reflexão foi para poder notar que nem todos podem ter a mesma velocidade, noção de espaço, habilidade, técnica e força. Notamos isso no comentário do sujeito: “*Eu não tenho a mesma facilidade de jogar como vocês tem, então fica*

28 Todos os participantes dizem "zero ou um" e colocam as mãos para a frente, mostrando um dedo ou nenhum. Se alguém colocar sozinho o um ou o zero, sai da brincadeira. O resto continua, até ficarem só dois participantes, que decidem a brincadeira no par ou ímpar.

muito mais fácil tirar a bola de mim. Eu não pratiquei este jogo como vocês praticaram, por isso para vocês fica muito simples correr, chutar, tocar e etc” .

A segunda regra foi que gol das meninas valeria dois pontos. O motivo da justificativa foi por haver mais homens que mulheres na atividade e por conta de sua habilidade com o jogo. Vale anotar o comentário de um dos participantes: *“Acho que gol realizado por menina deveria valer dois pontos, pois elas são desfavorecidas na prática do futebol, como foi comentado quando concordamos com a primeira regras; não que homens joguem melhores, é porque nós treinamos em outros locais e elas não”*.

Neste comentário podemos notar a falta de incentivo para o futebol feminino, pois sua prática luta historicamente para se firmar como direito igual ao dos homens.

Em 1941 um Decreto-Lei 3.199 proibia as mulheres de praticar ou jogar futebol, sendo vigente até o ano de 1975, onde conquistam o direito de se jogar, mas não a simpatia da sociedade. Até nos dias atuais, e mesmo com a melhor jogadora de futebol sendo brasileira, o futebol feminino enfrenta bastante desafios no campo profissional, amador e educacional.

Os jogos podem contribuir para um trabalho de formação de atitudes enfrentar desafios, lançar-se à busca de soluções, desenvolvimento de crítica, da intuição, da criação de estratégias e da possibilidade de alterá-las quando o resultado não é satisfatório. (PCN, BRASIL, 1998)

A escola tem por base a LDB no seu Art 3/ 1996 informa que o ensino deve oportunizar igualdade de condições para todos os alunos e os PCNs revelam que cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, trabalhando criticamente os valores e as crenças existentes na sociedade, para auxiliar a refletir sobre si como cidadão e sujeito de suas escolhas. Nessas bases, o professor de Educação Física deve oportunizar igualmente experiências de aprendizagem, tanto para meninos como para meninas, inclusive as práticas de esportes culturalmente segregativos. A Educação Física Escolar deve contribuir para desmitificar práticas autoritárias e preconceituosas ainda firmadas em nossa sociedade.

A terceira regra foi que a comemoração mais criativa de um gol poderia ganhar um ponto. A ludicidade deve fazer parte das práticas corporais na Educação Física escolar. A construção desta regra gerou muitas gargalhadas e reflexões de comemorações de gols no mundo do futebol profissional. A quarta regra foi a retirada do escanteio do jogo; caso a bola saísse pela linha de fundo, automaticamente passaria para as mãos do goleiro.

Terminado as regras, anotei todas e seguimos para a segunda parte do Futebol Callejero. O jogo começou e logo nos primeiros momentos faltas foram marcadas pelos

alunos, pois muitos, já habituados a isso, queriam correr dentro do jogo. Os alunos além de sentir a diferença na forma de jogar, também no começo da partida estavam sentindo falta do juiz, pois toda atitude faltosa diante das regras criadas por eles conduziam o olhar para mim.

O jogo terminou empatado; nesta segunda parte, zero para um lado e para o outro. Infelizmente, o momento tão esperado das comemorações dos gols não foi possível. Com o objetivo de integração, os participantes retiraram do jogo o elemento básico do correr; isso gerou algumas dificuldades para os meninos, pois eles não estavam acostumados a jogar desta maneira.

O terceiro momento do diálogo lembrei como mediador que deveríamos avaliar se as regras iniciais foram respeitadas e se os valores como respeito, solidariedade, cooperação e tolerância foram aplicados no jogo. Os alunos pediram para ir tomar água primeiro, pois mesmo sem realizar o fundamento básico da modalidade, o correr, eles ficaram bastantes cansados no movimentar-se.

Ao chegarem, fizemos uma roda de conversa para avaliar se as regras foram cumpridas e logo percebi que a regra que mais incomodou os participantes foi a primeira de não ser permitido correr. Podemos observar isso neste comentário: *“Foi muito ruim não correr, não estamos acostumados a jogar desta maneira. Por isso que existiu muitas faltas no jogo e também a gente não pode fazer a comemorações dos gols”*.

Nesta parte do jogo é feito por uma espécie de debate com os alunos, que poderiam argumentar uns com os outros. Então um dos sujeitos do outro time falou: *“Dessa maneira as meninas conseguiram participar mais do jogo; elas se divertiram muito e a gente também, pois a gente ria mais delas do que jogávamos. Essa é uma ótima brincadeira para jogar”*.

Notei que os alunos sentiram uma dificuldade em se adaptar com esta nova experiência de jogar sem um dos elementos básico do futebol e que gostaram muito da inclusão das meninas na modalidade. Porém não viram esta experiência como um esporte, mas sim como uma brincadeira, pois estão inseridos na cultura nacional do futebol, com suas regras oficiais. Reconheceram que deveria existir mais incentivo para a modalidade feminina. Um dos jovens comentou: *“Deveria existir mais futebol feminino, não temos essa habilidade porque não praticamos, aqui no bairro tem poucos times femininos e na escola quase nenhuma menina gosta de jogar”*.

Outro aluno continuou: *“É mesmo; e o futebol profissional feminino não é reconhecido, só quando estão na copa do mundo que elas ganham um pouco de espaço. Mas quando passa isso, ficam no esquecimento”*.

Aqui verificamos a problemática da questão de gênero do futebol, que no Brasil é predominantemente masculino. A Educação Física escolar pode contribuir com esta prática como elemento da cultura corporal, propiciando aos alunos e alunas aumentar o leque de oportunidades motoras e culturais.

Notei que nestes diálogos os alunos destes dois grupos movimentaram-se no nível dois (convencional) da teoria de Kohlberg, pois o valor moral das experiências ficaram no desempenho correto dos papéis e da manutenção da ordem convencional. Os alunos sentiram-se incomodados com a regra de não poder correr no jogo, e dialogaram refletindo sobre o papel masculino e feminino diante deste esporte. Também foi apontado esta intervenção como brincadeira, e valorizou-se a inclusão feminina nelas – o que foi uma experiência de gênero importante.

Kohlberg (1992) afirmava que as pessoas podem defender as mesmas ações por razões diferentes, que representam distintos estágios do raciocínio moral. Ele baseia-se na noção piagetiana de autonomia, onde se tem a regra internalizadas. Contudo, essa internalização pode ser predominantemente de conformidade, ou pode ser algo que independe ou pelo menos não é tão atrelada a normatividades que podem ser modificadas. Pudemos verificar esse comportamento mais atrelado à normatividade, devido às afirmações dos alunos e às justificativas que deram quando na construção das regras e no debate delas.

Com relação aos valores empregados na atividade, os jovens revelaram que as duas equipes aplicaram o respeito, a tolerância, cooperação e solidariedade. Podemos notar isso diante dos comentários: *“Acho que aplicamos em conjunto todos esses valores, porque assim que foram criadas regras iniciais, todos concordaram e durante o jogo respeitamos todas elas. Quando pensamos em colocar as meninas no jogo fomos solidários em jogar com elas, andando para que elas jogassem de igual para igual”. “E também por que não tinha juiz e aplicamos todas as regras de maneira correta, só que tem alguns que queriam enganar a gente ou haviam se acostumado com o futebol que corre....”*

O outro jovem logo respondeu: “Foi porque era muito complicado jogar andando” Este jogo permite estes momentos de diálogos, pois os acordos firmados coletivamente levam os jovens a refletirem as suas atitudes na atividade, e também suas justificativas em defender cada posição.

Neste momento observamos que os jovens continuavam a se movimentar no nível convencional, pois a manutenção da ordem social foi sempre focalizada durante o jogo.

Bento (2004, p. 49) afirma que os valores do jogo não são apenas ensinados para terem "validade apenas no esporte, mas sim e essencialmente para vigorarem na vida, para lhe

traçarem rumos, alargarem os horizontes e acrescentarem metas e meios de alcançá-las". Em outras palavras, podemos dizer que tais valores tomam a direção da concretização dos princípios que devem reger a educação de nossas crianças e jovens. Para Roitman (2001, p. 146), a educação visa fundamentalmente preparar o homem (crianças, jovens e adultos) para a vida, construindo o seu tempo e o seu lugar no mundo, procurando "inculcar os valores vigentes, o modo de viver do grupo, seu sistema de crenças e convicções, seu saber e suas técnicas, bem como, de sua perspectiva libertária, assegurar o pleno exercício da cidadania". Quer dizer, há valor no próprio ato de jogar e há valor como experiência humana, formadora de outras.

Todas estas experiências corporais na escola permitem o experimentar, o agir, o configurar-se e reconfigurar-se diante destas interações feita com o Si mesmo e com o outro, levando os jovens participantes a se desenvolverem ética e moralmente.

Quando chegou a vez das outras duas equipes que estavam aguardando ansiosamente pela sua vez, imaginei que não ia modificar tanto o formato referente às duas equipes que iniciaram o jogo. Como somos seres diferentes e que aprendemos de maneiras diferentes o vivido e sentido, tive uma surpresa assim que iniciamos o jogo.

Assim como na equipe anterior, levei os jovens para o centro da quadra para que eles construíssem as regras da partida. Nestas duas equipes já existia uma diferença com relação as às outras, uma das equipes tinha apenas seis integrantes. Quando perguntei se alguma pessoa que já tinha participado queria ajudar compondo esta equipe para igualar os números de participantes, a resposta da equipe foi imediata, dizendo que não precisava e que iriam jogar dessa maneira.

Fiquei curioso para observar quais as regras seriam propostas para o jogo. Ao começar um aluno logo comentou: *"Como estamos em desvantagem numérica, acho justo iniciamos a partida com dois gols ao nosso favor"*.

Logo percebi que eles já tinham definido sua tática de jogar e a maneira de jogar quando estavam apenas observando as outras equipes em quadra. Então, as duas equipes concordaram com a primeira regra.

A segunda regra, que também foi sugerida pela equipe que estava em desvantagem numérica, que foi a seguinte: *"Para incluir ao máximo as mulheres no jogo e igualar as oportunidades de jogo, os homens não devem correr, apenas andar com a bola. Assim como no outro jogo e que foi positivo"*.

Logo percebi suas intenções e táticas para ganhar o jogo. Mas um aluno retrucou do outro time: *"Os meninos comentaram que foi muito ruim esta regra por conta da*

mobilidade, podemos colocar uma regra que não beneficie diretamente vocês. Podemos colocar a regra de que a bola deve passar pelo menos duas vezes por cada menina e os goleiros devem ser homens”.

Um dos garotos logo percebeu as intenções do outro time nas suas táticas. E logo um debate aconteceu antes de começar o jogo; o aluno que propôs as primeiras regras retrucou: *“Como assim se beneficiar? Nós que estamos com o menor número de participantes”!* A tréplica: *“Você acha que não percebi sua intenção, você quer ganhar com os dois gols de início, pois viu que com a regra de não correr dos outros times isso poderia também acontecer neste jogo. Não é não?”*

Fiquei bastante contente que o aluno tenha percebido as intenções do colega. Os dois alunos envolvidos na discussão participam de competições esportivas dentro e fora da escola, são alunos de futsal e têm uma bagagem de experiências que possibilitam estas reflexões e estimulam as reflexões dos demais.

A terceira regra do jogo foi proposta por o aluno: *“As regras de jogo vão ser as mesma do futsal, só que faltas de cunho vermelhas o aluno que cometer ficará três aulas de educação física suspenso. Viu Alexandre, isso vai valer!”.*

Lembrei aos garotos que as regras deveriam ser contidas no jogo e que não deveria afetar as outras aulas do professor. Todos concordaram com essas regras, inclusive o professor Alexandre Viana, para minha surpresa. Logo percebi que neste jogo haveria disputas pessoais que estavam envolvendo todas as equipes em clima ainda amistoso.

Na segunda parte do jogo, os times estavam se movimentando frente às regras estabelecidas, no entanto, quando a bola está em disputa entre dois alunos que são atletas de futsal, as interações corporais ficam mais duras. Não chegava a ser faltoso segundo as regras oficiais do futebol, mas percebia-se um exagero de força nos lances. Dava para observar nitidamente que os dois estavam resolvendo pendências pessoais de outros locais no jogo.

Devemos entender que o movimento que o indivíduo realiza num jogo tem repercussões sobre todas as dimensões do seu comportamento e que esta atividade veicula e faz o sujeito interiorizar determinados valores e normas de comportamento. No entanto, isso não se dá automática e magicamente; para se atuar sobre as outras dimensões, estas precisam ser vistas em sua complexidade. Há nuances que se deve observar, e deve-se ver que a prática pedagógica influencia o sujeito, mas a reprodução do vivido na escola e sua transferência para outros espaços não se dá sem mediações. A reflexão e a intervenção educadora, neste caso, é importante.

Vinha (2000) lembra que diante das trocas do sujeito com o meio, ou com o Outro é que ele vai, aos poucos, construindo os seus próprios valores morais. Mas isso não se dá sem conflitos. O indivíduo é ativo na construção de seu desenvolvimento. Ele se faz de forma experimental e reflexiva. No jogo, viu-se que quando o inusitado apareceu no jogo, quando os dois alunos iam disputar a bola, os demais marcavam falta. Os dois alunos retrucaram que aquilo não era falta, mas todos os outros em decisão coletiva aplicaram a falta e o comportamento de interações mais duras foi deixando de acontecer.

O jogo terminou empatado de três a três; um dos alunos que pratica futsal realizou todos os três gols da partida; sua habilidade e inteligência para se adaptar às regras do jogo foi bastante intrigante. Ele carregava a bola até as meninas, fazia com que elas tocassem na bola e mesmo marcado conseguia de livrar da marcação. Aqui podemos observar que neste jogo a habilidade individual se impõe sobre o jogo. E quem realizou o gol do time em que havia apenas seis jogadores também foi o aluno que é atleta do futsal, usando as mesmas táticas do adversário.

Neste momento das interações percebi que os alunos que concordaram em marcar as faltas se movimentavam no nível dois (convencional) da teoria de Kohlberg (podemos notar isso no quadro cinco deste trabalho), onde por meio do respeito às regras puderam evitar uma possível conduta violenta entre os dois alunos do futsal. Aqui a moral prevaleceu no desenvolvimento correto das ações, impedindo intenções contrárias às pretendidas pela ação.

Neste momento percebi que se as interações tivessem sido mais acirradas em quadra, eu teria que intervir e chamar logo para a terceira etapa do jogo, dialogando e problematizando o ocorrido. Dentro do jogo o indivíduo desenvolve atitudes inesperadas pelo envolvimento e calor da partida, chegando até ao confronto físico violento. Segundo Charlot (2002), a violência será muito mais provável nas aulas de Educação Física na medida em que a palavra ou diálogo se tornar impossível.

Diante deste caso na aula, notei que essa atitude vinha de outros espaços, onde, provavelmente, o diálogo não foi oportunizado para sanar algum tipo de mal entendido. Comprovei isso no terceiro momento do jogo, onde o diálogo sobre a observância das regras e valores tomou novamente um rumo inesperado.

Quando convidei para o diálogo para saber se as regras foram cumpridas um aluno observou: *“Cumprimos as regras professor, até que demais, pois os dois aí só queriam se espancar durante o jogo. Todos queríamos brincar, mas eles queriam ganhar um do outro e isso é antigo desde quando eles chegaram na escola. Todo torneio, inter-classe, gincana os dois arrumam conflitos. A gente não aguenta mais”!*

O aluno retrucou: *“Isso não era briga era jogo duro. E também vocês não perceberam que ele queria ganhar nas regras usando a justificativa de incluir as meninas como desculpa esfarrapada”*.

O outro aluno atleta de futsal falou: *“Se as regras permitem isso porque não usá-las? E ninguém estava brigando não, aquilo era jogo duro. Mas era só entre a gente que somos acostumados”*. Outro aluno continuou: *“Alou!, isso aqui não é o treino de vocês e nem torneio. Aqui era um jogo diferente que estava sendo aplicado na pesquisa do Halisson, aqui era pra gente brincar, se divertir e interagir. Não ficar com essas disputas de vocês para saber quem é o melhor. Chega disso!”*

Outro sujeito: *“Desde do primeiro ano que vocês são assim, nunca conseguiram nada porque até jogando no mesmo time vocês brigam. O mundo é mais do que jogar futsal, vocês estragaram até a pesquisa do professor com essas confusões. Aqui era pra gente brincar, vocês não observaram os outros times. Não desculpa, observaram mas para tirar vantagem um sobre o outro. Estão vendo?”*

Os alunos motivadores da discussão reconheceram que estavam errados e pediram desculpas para todos da turma e para os professores. Até os alunos que estavam observando a partida participaram do diálogo, o que permitiu este tipo de experiência para todos os envolvidos.

Nas questões do ambiente escolar, nas construções de justiça e ao tentar desenvolver situações no sentido das comunidades justas, explica Barreto, Oliveira, Andrade e Dias (2009) que a “comunidade justa” defende que a educação moral deve enfrentar problemas morais com consequências para o sujeito e para os outros. Também deve levar em conta o contexto social no qual os sujeitos tomam decisões e agem. A moralidade é, por natureza, social e o desenvolvimento de sujeitos morais nunca pode ser atingido sem o desenvolvimento de uma sociedade moral.

A mais importante busca humana é esforçar-se pela moralidade em nossa ação. Nosso equilíbrio interno, inclusive da existência, depende disso. Somente a moralidade em nossas ações pode dar beleza e dignidade à vida. Fazer disso uma força viva é trazê-la para a consciência é talvez a tarefa principal da educação (EINSTEIN apud MARTINELLI, 1996, p. 51).

As competências morais são entendidas por Kohlberg (1964 apud LIND, 2000), como a capacidade de o indivíduo tomar decisões morais com base em seus princípios internos, que foram constituídos por suas ideias e vivências (aspecto afetivo) no decorrer de

sua vida. Nesse sentido, o aspecto emocional do indivíduo, do seu comportamento moral, está estreitamente ligado aos seus princípios morais, regras, normas, dentre outras determinações internas que este jogo ou caminho desenvolveu. Já o aspecto cognitivo do comportamento moral está interligado com o motivo moral mais particular, daí a reflexão dever ser tocada.

O caminho certamente não é nem curto nem fácil. Nem se deve imaginar que seja possível formar os sujeitos para depois termos uma sociedade mais moralizada. A formação das pessoas e o repensar das estruturas profundas de nossa sociedade são duas faces de um mesmo processo. É preciso empreender um grande debate da coisa pública, do espaço público como âmbito de discernimento moral, em que o conceito de justiça assume centralidade e se torna o conceito definidor da mais elevada virtude da ética contemporânea. E a escola, em todos os seus níveis, tem uma fundamental contribuição a dar: promover a renovação moral do indivíduo e da sociedade, no sentido de uma ordem mais justa. (GOERGEN, 2007, p.760 in CAETANO, 2013, p.123).

Vimos isso nas situações de interações dos jovens: a afetividade individual se colocou acima do coletivo, mas quando o jogo foi problematizado no final da atividade, os jovens puderam perceber que a conduta normativa seria outra. Reconheceram suas ações e pediram desculpas a todos da turma, inclusive aos professores, por conta de suas atitudes. Na verdade, estava-se a preservar possibilidades de vida mais solidária.

Como educadores precisamos acreditar em possibilidades de mudança, e, no âmbito de nossa ação profissional, tentar abrir espaços para a emergência de uma nova racionalidade, que favoreça a reconstrução da sociedade e a reinvenção da cultura. Esse processo somente será viável no desenvolvimento de uma ética de responsabilidade social, que embase ações que visem ao bem coletivo, isto é, que tenham por objetivo a criação de possibilidades de vida a todos, incluindo as gerações futuras (GONÇALVES, 1999).

Será um devir importante, para as culturas juvenis, o diálogo entre gerações; e uma ética de valorização da vida. Para isso, a Educação Física pode entrelaçar-se com práticas reflexivas e concretas que atuem no sentido do trabalho coma dimensão Ético-Moral.

Viu-se que o Jogo Cooperativo leva a uma crítica da convivência e seus conflitos e das formas habituais de agir, problematizando soluções repetidas e impulsionado a novos devires. A cooperação e a reflexão sobre ela, são possibilidades amorosas que podemos usar para lidar com o devir Ético-Moral; porque há os conflitos nos movimentos Ético-Morais do

sujeito que se educa, e estes interferem largamente no aprendizado, em especial na formação humana que todos nós comprometemos a valorar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente a escola deve possibilitar e potencializar experiências em forma de movimento que possa contribuir com formulação de uma sociedade mais justa e igualitária. Nosso tempo é feito de marchas, como pregava Paulo Freire, e a escola sozinha não realizará a mudança necessária para a implantação da justiça social, mas ela pode estimular essa mudança a partir da ação consciente e de perspectivas educacionais que visem o princípio de solidariedade e não apenas o princípio do mercado. Abrir os muros da escola para a comunidade, procurar outras possibilidades de ensino e vivenciar o cotidiano de seu aluno são posicionamentos que a instituição deve pensar em aplicar - assim, viu-se neste trabalho sobre a dimensão Ético-Moral, a partir das compreensões de Kohlberg, que o bairro avulta em importância no mundo experiencial das culturas juvenis. E que a cultura da Educação Física pode ser um lugar possibilitador de diálogos com a vida do bairro, e com as experiências que os alunos possuem.

Vale ressaltar, que constatou-se ser o bairro espaço vital que comparece no universo das práticas juvenis populares, mediadas por Educação Física, no Liceu do Conjunto Ceará e observou-se que as experiências dos jovens evidenciam que a dimensão ética neste trabalhadas no Ensino Médio utiliza-se, precipuamente, da dimensão do corpo, articulado a outras dimensões, nem sempre visibilizadas no trabalho cognitivo que com ele se articula, como a Ético-Moral, a política, a cultural.

A dimensão Ético-Moral mostrou que a articulação com a dimensão política e a esfera dos valores humanos em Educação pode acontecer no trabalho com da Educação Física no Ensino Médio. Conclui-se, também, que os dilemas morais efetivam movimentos reflexivos importantes, balizando um trabalho com as múltiplas dimensões do ser que se educa, sem que se tenha de deixar de lado o cunho experiencial das práticas de cooperação, que consideram a dimensão Ético-Moral em Educação Física, que fazem diálogos com o pensamento de Kohlberg. O conceito de comunidade justa, vivido de modo prático por meio dos Jogos Cooperativos na Educação Física, mostrou-se pertinente e potente para se trabalhar a dimensão Ético-Moral em Educação. Ainda, conclui-se que é válido reflexionar sobre dilemas morais, utilizando-se a perspectiva de Kohlberg no contexto da Educação Física, ressaltando-se o valor do caráter eminentemente prático da cooperação, feito de modo concreto nesta abordagem, por meio de jogos com os coletivos de educandos. Observou-se que estas categorias - Corpo

e Cooperação –, nesse construto, dialogam com o contexto experiencial das problemáticas juvenis sendo, portanto, vertentes chaves de um trabalho Ético-Moral.

Recompondo o trajeto. No capítulo um deste trabalho busquei apresentar minha experiência formativa por meio de minha Trajetória de Vida, onde situo de onde vem esta minha conexão com a educação das culturas juvenis, experimentando e vivendo seus espaços de convívio. Ampliando o meu *saber* para um *fazer* mais aproximado do campo estudado, resgato lembranças fortes da educação formal e não formal, onde vou alinhando reflexões que voltam sobre a Educação Física e seu lugar social. O que fica desde aí posto é o potencial que se vê uma educação Ético-Moral, no Ensino Médio, mediado pela Educação Física, deste lugar trabalhar múltiplas dimensões do sujeito.

Sem abdicar do corpo, chega-se à cooperação, como centro da reflexão sobre juízo moral e seus dilemas, construto fundamental na leitura que faço da questão da moralidade em Kohlberg, cujo mestre, Piaget, é matriz desse pensamento.

As experiências com os dilemas morais e com os jogos cooperativos, junto aos alunos do Liceu do Conjunto Ceará, puseram em ação a dimensão cognitiva, exposta na abstração reflexionante vivida com os dilemas morais. Também, o entendimento do que seja a comunidade justa foi trazido como conceito que produz uma prática de fundamental importância, que ao ser mediada pelo corpo em Educação Física, em situações de cooperação, consegue realizar avanços na compreensão da dimensão Ético-Moral, na perspectiva de Kohlberg.

Em um contexto que discute as culturas juvenis e a reverberação do vivido coletivamente por estes atores sociais no Ensino Médio, me debrucei em compreender as conexões entre as juventudes e as questões relacionadas à dimensão Ético-Moral, mediante a leitura de Kohlberg, que balizou uma leitura do trabalho educativo na Educação Física do Liceu do Conjunto Ceará. Assim, pudemos ver uma escola pública buscando aproximações com alguns eixos reflexivos e práticas que envolvem a socialidade juvenil, estendendo-se ao âmbito do bairro. Nesse sentido, a partir da compreensão da escola pública como lugar de transformação de modelos de socialidade, pudemos refletir sobre a resistência que essa escola produz, enquanto mecanismo que intervém nos contextos de violência social, em particular no âmbito do bairro. Dentro do escopo de práticas e reflexões embasadas no pensamento de Kohlberg, se constatou que as atividades extra sala de aula foram apontadas como uma possibilidade bastante exitosa que o Ensino Médio do Liceu do Conjunto Ceará experienciou junto aos seus

alunos. Isso pode ser observado e identificado em cada avaliação feita desde os dilemas morais, com as respostas dadas pelos alunos ao questionário de Heinz (Kohlberg), até os jogos cooperativos; há referências bastante significativas do trabalho realizado na direção da aproximação escola-bairro. Por exemplo, a gincana e suas etapas como caminhada da paz e momento verde foram destacados percebidos como motivadores destas experiências que não são desconectas de conteúdos programáticos.

A Associação Brasileira de Psicologia Escolar/ Educacional (ABRAPEE: www.abrapee.com.br) considera como intervenção escolar aquelas ações cuja atuação se desenvolva, também, de maneira prática e caracterizada pelo embasamento crítico e conectado com a realidade local dos participantes – o que viu-se ser um ideário do Liceu do Conjunto Ceará. Nessa medida é que vimos que o trabalho com a dimensão política, enquanto esfera do público, se articula com a dimensão Ético-Moral.

O trabalho extramuros do Liceu do Conjunto Ceará, quando se vivenciava solidariedades, nas abordagens que dialogavam com as reflexões de Kohlberg, mostrou como a escola pode causar rupturas no pensamento Ético-Moral dos jovens. E isso compareceu também não só no trabalho com dilemas morais, de Kohlberg, como também nas intervenções dos Jogos Cooperativos (dentro a nomeação de jogos cooperativos resolveu-se incluir o Futebol Calleieiro, ainda que este apresente alguns traços competitivos, mas que são trabalhados).

Diante desta vertente, assentado na abordagem qualitativa, e elegendo a metodologia do Estudo de Caso, o da Escola Estadual de Ensino Médio Liceu do Conjunto Ceará, viu-se que diante dos aportes de Kohlberg para a educação Ético-Moral, seus recursos teórico-práticos firmam-se como potentes possibilidades de formação humana. De forma experimental, mediante os dilemas morais e por meio de jogos lúdicos cooperativos, como o Futebol Callejero, tem-se o enlace da dimensão Ético-Moral com a educação física, em especial na vivência do conceito de comunidade justa.

Com o método de análise de dilemas morais postulados por Kohlberg foi possível relacionar a literatura com os questionários aplicados e as observações realizadas. Identifiquei os níveis e estágios morais dos alunos do ensino médio, segundo o dilema de Heinz proposto por Kohlberg, onde verifiquei que cerca de 38,33% dos alunos se encontravam no nível um (pré-convencional) de moralidade na qual o valor das ações se localizam nos acontecimentos externos e que são quase físicos. Dentro

deste, cerca de cinco sujeitos se enquadraram no estágio um e dezoito sujeitos se enquadraram no estágio dois deste nível.

No nível dois (convencional) onde o valor da moral localiza-se no desempenho corretos dos papéis para a manutenção da ordem foi enquadrado cerca de 39,99% dos entrevistados, ficando dez sujeitos no estágio três e quatorze sujeitos no estágio quatro. No nível três (pós-convencional), ficaram cerca de 21,66% dos entrevistados nesta etapa, onde a característica deste nível está em localizar-se na conformidade para consigo mesmo, com padrões, direitos, deveres que são ou podem ser compartilhados. Cerca de treze sujeitos foram enquadrados estágio cinco deste nível de moralidade.

No estágio seis do nível convencional, assim como nos estudos de Kohlberg, não foi enquadrado nenhum sujeito pois a orientação da consciência ou princípios que não seguem apenas as orientações de direitos e deveres legais, mas uma orientação para universalidade lógica da consciência buscando o respeito e a confiança mútua em um ambiente justo, cooperativo e igualitário, mesmo espiritual. Nos estudos de Kohlberg apenas foram enquadrados nesse estágio pessoas consideradas como mártires sociais (Gandhi, M; Jesus, C; Tereza, M; Luther King, M; e etc).

Aplicado jogos cooperativos e o Futebol Callejero frente os aportes teóricos de Kohlberg / Piaget, para com o desenvolvimento do juízo moral, viu-se que o conceito de comunidades justas poderia ser trabalhados pelos jogos cooperativos, discutindo-se prática e oralmente a conflitualidade dos convívios e a proposição solidária. O jogos cooperativos aplicados foram Energia para a Cidade e Golfinhos e Sardinhas. O primeiro jogo foi realizado em três momentos diferentes, com três grupos diferentes, sendo: primeiro grupo compostos por dez alunos do primeiro ano do LCC, que ficaram enquadrado no nível dois (convencional) e nos estágio três; o segundo grupo composto por dez alunos do segundo ano do LCC ficaram enquadrado no nível três (pós-convencional) com o estágio cinco; e o terceiro grupo formado por dez alunos do terceiro ano ficaram enquadrados no nível dois (convencional) se localizando no estágio quatro. O segundo jogo foi desenvolvido com todos os participantes dentro desta atividade foi observado de maneira geral que a maioria das ações se enquadraram no nível dois (convencional).

Observei mais uma vez que nenhum dos grupos se enquadraram no nível três (pós-convencional) de estágio seis. Aqui vimos que o grupo dois teve seu nível de moralidade segundo a classificação de Kohlberg mais elevada, por causa de

experiências anteriores, que se configuraram como ação que extrapolava salas de aula e envolviam a comunidade, da qual estes faziam parte, o que significou que grupo convive e trabalha sua convivialidade há quase dois anos, conectando a escola e o mundo do bairro.

Diante do Futebol Callejero sua prática se mostrou bastante propositiva, por estimular as reflexões dos alunos, permitindo uma atividade prática e cultural, mostrando-se esta abordagem bastante eficaz em proporcionar um diálogo no qual os sujeitos possam se expressar segundo seus dilemas e justificativas Ético-Morais, na atividade.

Percebemos que os alunos se movimentaram dentro do nível convencional da classificação do juízo moral proposto por Kohlberg e que a discussão Ético-Moral, cuja fonte teórica vem deste autor, no contexto prático dos jogos, na Educação Física, resultou válida para mediar conflitos e gerar solidariedades.

O estudo se mostrou efetivo no sentido de identificar o movimento da moralidade dos alunos por meio dos dilemas morais de Kohlberg e diante dos jogos cooperativos se prosseguiu até vivenciar-se seu conceito de comunidade justa. O jogo cooperativo foi reafirmado como uma potencialidade no estímulo de valores sociais, nessa perspectiva de trabalho Ético-Moral, na direção da construção de uma comunidade justa. Nesta pesquisa os jogos cooperativos foram analisados de forma grupal, revelando que o jogo se torna uma possível possibilidade para as juventudes refletirem suas experiências no dinamismo do jogar, junto a outros sujeitos. A pesquisa demonstrou também que a interação positiva com sujeitos de outros estágios maturacionais são extremamente importantes para dinamizar o potencial reflexivo da atividade cooperativa.

BIBLIOGRAFIA

ABAD, M. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. de C. (Org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2008.

ABRAMOVAY, Miriam. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas** / Miriam Abramovay et alli. - Brasília: UNESCO, 2003.

_____. (Coord). **Escolas de paz**. Brasília: UNESCO; Governo do Estado do Rio de Janeiro/Secretaria de Estado de Educação; Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

_____. (Org). **Escola e Violência**. Brasília: UNESCO; Universidade Católica de Brasília, 2002.

ABRAMO, H. **Condição juvenil no Brasil contemporâneo**. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMO, Helena W.; LEÓN, Óscar Dávila; DE FREITAS, Maria Virgínia. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. Ação Educativa, 2005.

_____, H. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, nº 24, Rio de Janeiro, 2003.

ALMEIDA, M. E. B. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: PROEM Edidora Ltda., 2001.

ALMEIDA, V. M. de M. **Escolaridade, nível sócio-econômico, nível mental e provas operatórias de Jean Piaget: estudo comparativo em crianças de Goiânia**. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 1977.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2001

_____, Rubem. **Fomos maus alunos**. Campinas: Papirus, 2003.

_____, Rubem. **O suspiro dos oprimidos**. São Paulo: Paulus, 1999.

ARISTÓTELES. **A ética. Textos Selecionados**. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2003.

_____. **Ética a Nicômaco**. 2 ed. São Paulo: Edipro, 2007.

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na Escola: Alternativas Teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

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

ASSIS, D. G.; DESLANDES, S. F.; MINAYO, M. C. S.; SANTOS, M. C. **Definição de objetivos e construção de indicadores visando a triangulação.** In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G. 2002.

ASSIS, João Vitor de. A pedagogia esportiva e o ensino do futebol na escola.EFDesportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 18, Nº 185, Outubro de 2013. Disponível em<[http://www.efdesportes.com/efd185/a pedagogia esportiva-e-o-futebol.htm](http://www.efdesportes.com/efd185/a_pedagogia_esportiva-e-o-futebol.htm) > Acesso em: 20 fev de 2017.

ANTUNES, Celso. **A afetividade na escola: educando com firmeza.** Londrina: Maxiprint, 2006.

AGOSTINHO, Santo. **A Trindade.** 2. ed. São Paulo: Paulus, 1995

ALVAREZ, M. C. Violência institucional contra crianças e adolescentes no Brasil: Breve percurso histórico. In WESTPHAL, M. F.; BYDLOVSKI, C. R. (eds.). **Violência e Juventude.** São Paulo. HUCITEC. 2010.

BAILEY, Kenneth. **Methods of social research,** 4 ed. New York: 1994.

BARONTINI, L.P.A. **Meditação autobiográfica sobre a Arte de Viver de Sri Sri Ravi Shankar: aventura, formação, sabedoria e espiritualidade.** 2009. 305f.: Tese (doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza-CE, 2009.

BARBIERI, C. **Esporte educacional: uma possibilidade para restauração do homem no humano.** Canoas: edt. Ulbra, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. 2006. (Obra original publicada em 1977).

BARRETO, Marcia Simão Linhares; OLIVEIRA, Amanda Moura de; ANDRADE, Gerson Silva de; DIAS, Fábio Araújo. **Comunidade Justa: uma experiência no Centro de Cooperação para o Desenvolvimento da Infância e da Adolescência – CCDIA.** In: Meta: Avaliação. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p.208-219, mai./ago. 2009.

BANGO, J. **Políticas públicas: juventude em pauta.** São Paulo: Cortez, 2003.

BENTO, J. **Desporto discurso e substância.** Porto: Campos das Letras, 2004.

BIAGGIO, A. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral.** São Paulo: Moderna, 2002.

BORDIGNON, N, A. **Implicações dos Níveis de Desenvolvimento Moral de Kohlberg na Educação Superior Um Estudo de Caso.** Tese de Doutorado a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 2009.

BOGDAN, ReBIKLE, K. **Qualitative research for education.** Boston: Bancon, 1982.

- BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é: o que não é**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- _____. **Saber Cuidar. Ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Somos águas puras**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- _____. **As flores de abril: movimentos sociais e educação ambiental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea)
- _____. C.R., 2007. Ainda há tempo? In: **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Luiz Antonio Ferraro Júnior (org.). Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental. Volume 2. 352p. pág 3-13.
- BRANDONI, Florencia. Sobre la situación de la mediación escolar en Argentina. In: **Mediación escolar – propuestas, reflexiones y experiencias**. Florencia Brandoni (Comp.). Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós, 1999.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992
- BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Santos, SP: projeto cooperação, 2001.
- BRUNER, J. **O jogo na educação**. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1968.
- CAIADO, A.S. Rossetti, C, B. **Jogos de regras e relações cooperativas na escola: uma análise psicogenética**. *Psicol. esc. educ.* v.13 n.1 Campinas jun. 2009.
- CASTRO, M. G.. Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas. Acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In NOVAES, R. e VANNUCHI, P. **Juventude e Sociedade. Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. São Paulo, Instituto de Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2004
- CARRANO, P.C.R. e DAYRELL, J., **Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo**. São Paulo: Mimeo, 2008.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CAETANO, A. **O Jogo e o desenvolvimento moral nas aulas de educação física**. Dissertação de Mestrado apresentada à Pós- Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, 2013.
- COSTA, Márcia Reginada; SILVA, Elisabeth Murilhoda. **Sociabilidade juvenil e cultura urbana**. São Paulo: Educ, 2006.
- COSTA, M, SILVEIRA, R, SOMMER, L. **Estudos Culturais, educação e pedagogia**. *Revista Brasileira de educação*. Mai/Jun/Jul/Ago, 2003. N.23, p.36.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

CUNHA, H. **Cultura de Páze Valores Humanos Através do Esporte na Vila Olímpica do Conjunto Ceará**. Monografia, Instituto de Educação Física e Esporte. Fortaleza – CE. 2010.

CUNHA, H. **Liceu do Conjunto Ceará Possibilitando Caminhos para O Enfrentamento da Violência Escolar**. Monografia, Instituto de Educação Física e Esporte. Fortaleza – CE. 2015.

CHAUÍ, Mariana. **O esporte como meio de inclusão social**. São Paulo: Cortez, 1995.

Charlot, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. *Sociologias*: Porto Alegre, v. 8, n. 4, pp.432-443, 2002.

DA MATTA, R. (1982) **Universo do futebol: esporte e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.

DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRRN, São Paulo: PAULUS, 2008.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. 3.ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIÓGENES, G. **Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento hiphop**. São Paulo: Annablume, 1998.

DUARTE JR. João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

DUSSEL, E. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DRAWIN, Roberto. **Subjetividade e constituição ética da psicologia**. Belo Horizonte: Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais, 2009. p.45-60.

ERIKSON, Erik H. **O ciclo de vida completo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ESPINOSA, B. **Ética demonstrada à maneira dos geômetras**. São Paulo: Nova Cultura, 2004.

FALEIROS, P. **Metodologia e ideologia do trabalho social**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRA, Tatiana Lima. **Bullying na Escola: A Intervenção do Psicólogo Escolar**. www.webartigos.com. (publicado em 24/06/2009). Acessado em Abril de 2015.

FERREIRA, Vanja. **Educação Física - Recreação, Jogos e Desportos**. Editora Sprint. 2003.

FIGUEIREDO, J. B. A. **Educação ambiental e dialógica e representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba-CE**. 2003. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas) –Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

FORRESTER, Viviane. **Ohorrorreconômico**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

FOX, David J. **El Proceso de Investigación en Educación**. Pamplona: EUNSA, 1981.

FRANKL, V. E. **A vontade de sentido: Fundamentos e aplicações da logoterapia**. São Paulo: Paulus, 2011. (Original publicado em 1969).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara. **Itinerários de Antígona – A questão da Moralidade**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

GADOTTI, M. **Um legado de esperança**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, M.: ROMÃO, José E. (Orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.

GATTI, B. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais**. *Eccos Revista Científica*, 63-79. 1999.

GARCEZ, A; DUARTE, R e EISENBERG, Z. **Produção e análise de vídeo gravações em pesquisas qualitativas**. Rio de Janeiro, 2011.

GOERGEN, P. **Educação e valores no mundo contemporâneo**. *Educação e Sociedade: Cedes*, vol. 26, n. 92 – Especial, p.983-1011, Campinas, Out. 2007.

GONÇALVES, M. A. S. **Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola**. *Educação & Sociedade*, ano XX, no 66, Abril/99.

- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GOULART, B. Iris. **PIAGET: Experiências básicas para utilização pelo professor**. 21 ed. Editoras Vozes, Petrópolis, 2005.
- HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense. 1981.
- _____. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro: 1989.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura* [Tradução João Paulo Monteiro]. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- JARES, X.R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- JOSSO, M. C. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LAGREE, Jean Charles. **Age, jeunesse et politiques publiques**. Paris, 1999.
- LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma lógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LA TAILLE, Ives de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão: Ives de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas**. São Paulo: Summus, 1992.
- _____. **MORAL E ÉTICA – Dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LAPASSADE, G. **Grupos, organizações e instituições**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.
- LIMA, A. de O. **A ética e o ensino infantil: o desenvolvimento moral na pré-escola**. Dissertação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Marília, 2003.
- LIND, G. **O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo de duplo aspecto da competência moral**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 13, n. 3, p. 399-416, 2000.
- LEPRE, R. M.; MENIN, M. S. S. **Educação moral na escola: caminhos para a construção da cidadania**. *Revista Nuances*, 2001. vol. V, p.64-68.
- LEONARDOS, A. C. I.; FERRAZ, E. A.; GONÇALVES, H. M. **O uso do vídeo em metodologia de avaliação**. *Lumina*, Juiz de Fora, v. 2, n. 1, p. 123-133, jan-jun. 1999.

LINHALES, Assubú. **São políticas públicas para a educação física/ esporte e lazer, efetivamente políticas sociais?** Motrivivência, nº 11, p. 71-81, setembro, 1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Epu, 1986.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

KAZTMAN, R. (Coord.). **Activos y estructuras de oportunidades: estudios sobre las raíces del vulnerabilidad social en el Uruguay.** Montevideo: Oficina del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y Oficina de la CEPAL en Montevideo, LC/MVD/R, 1999.

KARNAL, Leandro. **Ética e Corrupção no Mundo Contemporâneo.** Blumenau, Santa Catarina. 05 ABRIL. 2016. Palestra ministrada aos participantes do evento da Associação Empresarial de Blumenau da FABICO – ACIB.

KANT, Immanuel, **Fundamentos da metafísica dos costumes.** Lisboa: Ed. 70, 2001.

_____. **Crítica da razão prática .** Lisboa: Ed. 73, 1994.

KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral.** Bilbao Spain: Desclée de Brouwer, 1992.

_____. **The Philosophy of Moral Development.** San Francisco: Harper & Row, Publishers, 1981

KUHN T, S. **O caminho desde a estrutura.** São Paulo (SP): Editora UNESP; 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAIA, Raquel; MAIA, Jusselma; MARQUES, Maria Tereza. **Jogos Cooperativos x Jogos Competitivos: um desafio entre o ideal e o real.** Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança, v. 2, n. 4, p. 125-139. São Paulo, 2007.

MARTINELLI, Marilu. **Aulas de transformação: O programa de educação em valores humanos.** São Paulo: Petrópolis, 1996.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** 1. Reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999b

MATURANA, Humberto. **A árvore do conhecimento.** Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MEDEIROS, L. **O jogo Cooperativo como Proposta Educativa nas Aulas de Recreação na Vila Olímpica do Canindezinho.** Fortaleza, 2010.

MELO, Marcelo. **Para além do salvacionismo ou considerações sobre políticas de esporte em favelas.** Trabalho apresentado no XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Caxambu. Anais do CBCE, 2003.

MERRIAM, S. **Qualitative research and case study approaches in education.** San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

MIAN, Robson. **Monitor de Recreação: Formação Profissional**. Editora Textonovo, 2003

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** CadSaúdePública. 1993;9(3):239-48.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. **O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **As ilusões e os problemas da vida**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1979.

MORAIS Ingrid Merkle. **A Pedagogia do Brincar Intercorrências da ludicidade e da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil**. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012.

NASSER, Cristina. **Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. Fonte Digitalizada para eBooks no Brasil, 2002.

NIETZSCHE, F. **A Gaia e a Ciência**. Fonte Digitalizada para eBooks no Brasil, 2002.

NORONHA, Vânia. **Pensando sobre políticas públicas de lazer para a juventude em contextos de vulnerabilidade social**. Belo Horizonte: Editora, 2009.

OLIVEIRA, J. R. SILVA, L. I. RODRIGUES, S. S. **Acesso, Identidade e Pertencimento: Relações entre idade e cultura**. Democracia Viva. Rio de Janeiro, 2006.

OLIVEIRA, NETTO. **Metodologia da Pesquisa Científica** 3ª edição, 2008.

OLÉIAS, V. J. **Políticas públicas esportivas no neoliberalismo**. Motrivivência, nº12, p.66-76, 1999a.

ORLICK, T. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1978.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão**. Ed. 1. São Paulo: Artmed, 2002.

PASCUAL, G. J. **Autonomia intelectual e moral como finalidade da educação contemporânea**. Brasília 1999 (Psicol. cienc. prof. vol.19 no.3).

PEQUENO, L. R. B. **Desenvolvimento e degradação no espaço intra-urbano de Fortaleza**. Tese de doutorado apresentada à FAUUSP, 2009.

PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Ação.** Porto Alegre : Artmed Editora.Paris, 1997

PIAGET, Jean. **A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

_____. **O Juízo Moral na Criança.** 2. ed. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1994.

PRADO, Danda. **O que é família?.** São Paulo, SP (Brasil): Editora Brasiliense, 2013.

PRODÓCIMO, E.; CAETANO, A.; SÁ, C. Sá; SANTOS, F. A. G.; SIQUEIRA, J. C. F. **Jogo e emoções: implicações nas aulas de Educação Física Escolar.** Motriz, Rio Claro, v.13 n.2 p.128-136, abr./jun. 2007

PLATÃO. **A república [ou Sobre a justiça, diálogo político.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

QUEIROZ,J.B.P.**Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensinomedioeducaçãoprofissional.**2004.210p.Tese(Doutorado)-Universidade de Brasília, Brasília,2004.

RICOEUR, P. **Soi-même comme un autre.** Paris: Gallimard, 1990.

ROCHA, L.**Surfando para a vida: um estudo de caso sobre o papel do surfe como prática pedagógica libertadora.** Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação, UFC.Fortaleza – CE.2016.

ROITMAN, Riva. A dimensão político-pedagógica da Educação Física. In: VARGAS, Angelo Luis. **Desporto e tramas sociais.** Rio de Janeiro: Sprint, 2001. p. 145-153.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social.** Coleção A Obra Prima de Cada Autor. São Paulo – SP: Editora Martin Claret, 2003.

_____, Jean-Jacques. **O Contrato Social ou Princípio do direito político.** Tradução Ciro Mioranza.São Paulo –SP: Editora Escala Educacional (série Filosofar), 2006.

ROKEACH, M. **The nature of human values.**New York: Free Press, 1973.

ROSE, D. Análise de imagens em movimento. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 342-364.

RUA, M. das G. **As políticas públicas e a juventude dos anos 90.** Brasília: CNPD, 1998. 2v.

SAKAMOTO, C. (2008). **O Brincar da criança: criatividade e saúde**. Boletim Academia Paulista de Psicologia, ano XXVIII, n.02/08, p.267-277.

SADALLA, A. M. F. A.; LAROCCA, P. **Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação**. Educação e Pesquisa, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.pdf>> Acesso em: 26 mar. 2016.

SILVA, Nelson Pedro. **Ética, indisciplina e violência nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: **Afetividade na Escola**, organizado por Valéria Arantes, São Paulo: Summus, 2003.

SOLER, R. **Educação física: uma abordagem cooperativa**. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

SCAGLIA, A.J. **O futebol e o jogo/brincadeira de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes**, 2003. 164f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 2003.

SPOSITO, M. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, M.V.; PAPA, F.de C. (Org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: Freitas, Maria Virgínia de; Papa, Fernando de Carvalho (Orgs). **Políticas Públicas: juventude em pauta: Ação Educativa Assessoria- Pesquisa e Informação**. São Paulo: Cortez, 2008.

SPRADLEY, J. **Participant observation**. New York: Holt, 1980.

SCHWARTZ, S.H. **Valores Humanos Básicos: seu contexto e estrutura intercultural**. Em A. Tamayo; J.B. Porto (Org.), Valores e Comportamento nas Organizações. Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMAS, Jerry. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 5ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TUCKMAN, L. **Conducting educational research**, 2º ed. New York: Brace, 1978.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTIN, R. B.; COELHO M. **Sobre as escolinhas de futebol: processo civilizador e práticas pedagógicas**. *Revista Motriz*, Rio Claro: v.11 n.3 p.185-197, set./dez. 2005.

VIANA, L. M. M. **Prioridades Valorativas e desenvolvimento moral: considerações acerca de uma teoria de valores humanos**. Dissertação de mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, 2000.

VIEIRA, T.M. **Fatores de aprendizagem social, comportamento agressivo e comportamento lúdico de meninos pré-escolares.** Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO. 2007.

VIEIRA, M.B. **A importância dos jogos cooperativos como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física infantil.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, Nº 176, Enero de 2013. <http://www.efdeportes.com/>.

VINHA, T.P. **A escola e a construção da autonomia moral numa perspectiva construtivista.** Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2013.

_____. **O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista.** Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2000

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1984.

ZINGONI, P. Políticas públicas participativas do esporte e lazer. **Motrivivência**, nº 11 setembro. UFSC, 2008.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1968.

BRASIL. **Brasil criança urgente: A LEI 8.069/90.** São Paulo: Columbus, Rio de Janeiro, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**, Art. 217. 1988.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases.** Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ética.** Brasília: MEC/ SEF, 1997. Disponível <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082.pdf>>. Acesso em 18/5/2016.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais.** Brasília: MEC/ SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em 10/02/2012

MINISTÉRIO DO ESPORTE. **1º Conferência nacional do esporte: Esporte, lazer e desenvolvimento humano.** Texto básico. Versão para deliberação na conferência estadual. Brasília, junho, 2004.

UNICEF (Fundação das Nações Unidas para a Infância). **Situação mundial da infância 2005: infância ameaçada.** Brasília: UNICEF; 2005.

UNESCO. **Políticas De/Para/Com Juventudes.** Brasília: Unesco, 2000.

GOVERNADO DO ESTADO DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Liceu do Conjunto Ceará.** SEDUC, Fortaleza-CE. 2012.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDEUCAÇÃO EDUCAÇÃO
BRASILEIRA

APÊNDICE A

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

Senhor (a)

Por meio desta apresentamos a acadêmica **Halisson Mota Cunha**, do 3º semestre do mestrado em Educação, devidamente matriculada nesta Instituição de ensino, que está realizando a pesquisa intitulada “**A DIMENSÃO ÉTICO-MORAL NO CONTEXTO DAS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO – DIÁLOGOS COM KOHLBERG**”.

Estamos pretendendo realizar um estudo sobre os níveis de desenvolvimento moral, com um grupo de alunos desta Instituição de Ensino, a partir da teoria e da metodologia da proposição de dilemas morais organizados por Lawrence Kohlberg. Ele propôs seis níveis de desenvolvimento moral para o ciclo da vida humana.

Esta pesquisa faz parte da dissertação a ser apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Na oportunidade, solicitamos autorização para que realize a pesquisa através da coleta de dados (questionário/entrevista/observação). Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento da pesquisador em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste trabalho. Em caso de dúvida você pode procurar a coordenação da FACED.

Atenciosamente,

.....
Profa. Dr Ângela Maria Bessa Linhares
Professora orientadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDEUCAÇÃO EDUCAÇÃO
BRASILEIRA

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Você está sendo convidado a participar voluntariamente de uma pesquisa, sem fins lucrativos, que será desenvolvida no Liceu do Conjunto Ceará com o seguinte título: A DIMENSÃO ÉTICO-MORAL NO CONTEXTO DAS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO – DIÁLOGOS COM KOHLBERG. Sua participação irá acontecer por meio de um questionário e um jogo cooperativo que será gravado em vídeo e áudio, na qual irá indagar questões sobre questões de comunidade justa. Seus direitos de privacidade e de imagens irão ser totalmente respeitados, sem a identificação dos mesmos. Lembrando que, você poderá a qualquer momento da pesquisa recusar sua participação sem nenhum prejuízo para sua pessoa. Cada participante não será remunerado para tal atividade. A pesquisa se dará por uma equipe de profissionais formados e formandos pela Universidade Federal do Ceará

ATENÇÃO: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará

Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo

Telefone: 3366.8338

O abaixo-assinado, _____, ____ anos, RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi

explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do voluntário	Data	Assinatura
Nome do Responsável Legal	Data	Assinatura
Nome da Testemunha (se o voluntário não souber ler)	Data	Assinatura
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDEUCAÇÃO EDUCAÇÃO
BRASILEIRA

APÊNDICE C

DILEMAS MORAIS

A partir do dilema moral apresentado, você é convidado a responder às perguntas que seguem, pensando sempre nas razões e justificativas que tem para pensar desta forma e tomar a decisão pessoal na circunstância proposta. As respostas devem ser concisas e objetivas.

1. Dilema I - Dilema de Heinz.

(Questões 01 a 24)

“Na Europa, uma mulher estava quase à morte devido a uma doença muito grave, um tipo de câncer. Havia apenas um remédio que os médicos achavam que poderia salva-la. Era uma forma de radium pela qual um farmacêutico estava cobrando dez vezes mais do que o preço de fabricação da droga. O marido da mulher doente, Heinz, se dirigiu a todas as pessoas que conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas só conseguiu juntar mais ou menos a metade do que o farmacêutico estava cobrando. Ele disse ao farmacêutico que sua mulher estava à morte, e pediu que lho vendesse mais barato ou que o deixasse pagar depois. Mas o farmacêutico disse: ‘Não, eu descobri o remédio e vou fazer dinheiro com isso’. Assim pois, tendo tentado todos os meios legais, Heinz se desespera e pensa em usar a força para arrombar e roubar a medicação para sua esposa.

1. Heinz deve roubar o remédio?

(1a) Sim: ____; Não: ____.

(1b) Justificar a resposta.

2. Está certo ou errado roubar o remédio?

(2a) Certo: ____; Errado: ____.

(2b) Justificar a resposta.

3. Heinz tem o dever ou a obrigação de roubar o remédio?

(3a) Sim ____; Não: ____.

(3b) Justificar a resposta

4. Se Heinz ama sua mulher, deve roubar a medicação para salvá-la?

(4a) Sim: ____; Não: ____..Se sua resposta é não, responder: Existe uma diferença se

(4b) Heinz gostasse de sua mulher?

(4c) Sim: ____; Não: ____.

(4d) Justificar a resposta

5. Supõe que a pessoa que está morrendo não é sua esposa, mas um estranho.

Ele deve roubar o remédio também para um estranho?

(5a) Sim: ____; Não: ____.

(5c) Justificar a resposta

6. Se você está de acordo de roubar a medicação para um desconhecido, responder: Supõe que é animal de estimação. Ele deve roubar o remédio para salvar o animal?

(6a) Sim: ____; Não: ____.

(6b) Justificar a resposta.

7. É importante que a pessoa faça tudo o que pode para salvar a vida de uma outra pessoa?

(7a) Sim: ____; Não: ____.

(7b) Justificar a resposta.

8. O fato de Heinz roubar é contra a lei? Roubar é moralmente errado?

(8a) Sim: ____; Não: ____.

(8b) Justificar a resposta.

9. Em geral, as pessoas deveriam fazer todo o possível para obedecer a lei?

(9a) Sim: ____; Não: ____.

(9b) Justificar a resposta.

10. Como se aplica isso no caso de Heinz?

(10a) -----

(10b) Justificativa

11. Ao pensar no dilema, qual é a atitude mais responsável que Heinz deveria tomar?

(11a) ----

(11b) Justificar a resposta.

Heinz forçou a farmácia e roubou o remédio e medicou sua mulher. Os meios de comunicação noticiaram o roubo. Flávio, um oficial de justiça, que conhecia Heinz, o reconheceu quando ele roubou o medicamento.

12. Ele deve denunciar ou não Heinz pelo roubo?

(12a) Sim: ____; Não: ____.

(12b) Justificar a resposta.

13. Supondo que o oficial é amigo de Heinz, deve denunciá-lo assim mesmo?

(13a) Sim: ____; Não: ____.

(13b) Justificar a resposta.

O oficial Flávio denunciou a Heinz. Ele foi preso e levado a juízo. Os jurados devem condenar ou perdoar a Heinz pela atitude. Os jurados crêem que Heinz é culpado. O juiz deve dar a sentença.

14. O juiz deve condenar ou libertar a Heinz?

(14a) Condenar: ____; Libertar: ____

(14b) Justificar a resposta.

15. Pensando em termos sociais, as pessoas que violam a lei devem ser castigadas?

(15 a) Sim: ____; Não: ____.

(15b) Justificar a resposta.

16. Como este fato se relaciona com a atitude que o juiz deve tomar?

(16a) ----

(16b) Justificativa

17. Heinz fez o que sua consciência dizia para fazer. Deve uma pessoa ser castigada quando age conforme sua consciência?

(17a) Sim: ____; Não: ____.

(17b) Justificar a resposta.

18. Pensando no dilema: O que deve fazer o juiz?

(18a) -----

(18b) Justificar a resposta.

19. Que significa a palavra consciência para você. Se você fosse Heinz, que influência ela teria na decisão?

(19a) -----

(19b) Justificativa

20. Heinz tem que tomar uma decisão moral. Deve uma decisão moral estar baseada em sentimentos ou em pensamentos e raciocínios sobre o que é correto e incorreto?

(20a) -----

(20b) Justificativa

21. O problema de Heinz é um problema moral?

(21a) Sim: ____ . Não: ____

(21b) Justificar a resposta.

22. Se Heinz vai decidir sobre o que está pensando no que está bem, deve haver alguma resposta, alguma solução correta. Há alguma solução correta para problemas morais como o de Heinz, ou quando a pessoa não está de acordo, é a opinião de todos igualmente correta?

(22a) ----

(22b) Justificar a resposta.

23. Como se sabe que se chegou a uma boa decisão moral? Há uma forma de pensar ou um método pelo qual se pode chegar a uma decisão adequada?

(23a) ----

(23b) Justificar

24. A maioria das pessoas acredita que raciocinar e pensar em termos científicos pode levar a uma resposta correta. O que ocorre com as decisões morais, ou são diferentes?

(24a) -----

(24b) Justificativa