

Estado da publicação: O preprint foi publicado em um periódico como um artigo
DOI do artigo publicado: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n10-152>

ESPORTE E VALORES: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL

Leopoldo Katsuki Hirama, Cássia dos Santos Joaquim, Larissa Rafaela Galatti, Paulo César
Montagner

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9528>

Submetido em: 2024-07-29

Postado em: 2024-08-06 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ESPORTE E VALORES: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL

LEOPOLDO KATSUKI HIRAMA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2162-1853>

leopoldohirama@ufrb.edu.br

CÁSSIA DOS SANTOS JOAQUIM²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5638-825X>

cassiasj80@yahoo.com.br

LARISSA RAFAELA GALATTI²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1743-6356>

lgalatti@unicamp.br

PAULO CESAR MONTAGNER²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5764-8022>

cesar.montagner@unicamp.br

¹ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, Bahia (BA), Brasil.

² Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo (SP), Brasil.

RESUMO : O esporte tem sido proclamado como excelente “ferramenta” para desenvolver valores para a boa convivência. No entanto, o número reduzido de estudos sobre este tema, sobretudo a respeito de propostas de intervenção, indicam que esta relação pode estar mais no campo da especulação que no da pedagogia baseada em fundamentos científicos. O objetivo dessa pesquisa foi analisar o processo de estimulação da construção da personalidade moral no ambiente de ensino do esporte a partir de um estudo de caso, orientado pela abordagem etnográfica com observação participante. Investigamos propostas de intervenção no ambiente de ensino do judô para a formação da personalidade moral de crianças e jovens durante cinco anos de um projeto extensionista. Como resultado apresentamos a discussão de quatro categorias temáticas: i- A comunidade e seus valores; ii- Heteronomia como passagem para a autonomia moral; iii- Princípios adotados no ambiente do ensino do esporte ; iv- A profundidade no aprendizado como fundamento do desenvolvimento moral. Concluímos que a contribuição na formação da personalidade moral é possível, que o ambiente do ensino do esporte pode representar espaço de relações significativas com este foco, mas exige intencionalidade e a criação de cultura moral rica.

Palavras-chave: moralidade, esportes-pedagogia, valores.

SPORT AND VALUES: CONTRIBUTIONS TO THE FORMATION OF MORAL PERSONALITY

ABSTRACT: Sport has been proclaimed as an excellent “tool” for developing values for good coexistence. However, the small number of studies on this topic, especially regarding intervention proposals, indicate that this relationship may be more in the field of speculation than in pedagogy based on scientific foundations. The objective of this research was to analyze the process of stimulating the construction of moral personality in the sports teaching environment based on a case study, guided by the ethnographic approach with participant observation. We investigated intervention proposals in the judo teaching environment for the formation of the moral personality of children and young people during five years of an extension project. As a result, we present the discussion of four thematic categories: i- The community and its values; ii- Heteronomy as a passage to moral autonomy; iii- Principles adopted in the sports teaching environment; iv- Depth in learning as the foundation of moral development. We conclude that the contribution to the formation of moral personality is possible, that the sports teaching environment can represent a space for meaningful relationships with this focus, but it requires intentionality and the creation of a rich moral culture.

Keywords: morality, sports-pedagogy, values.

DEPORTE Y VALORES: CONTRIBUCIONES A LA FORMACIÓN DE LA PERSONALIDAD MORAL

RESUMEN: El deporte ha sido proclamado como una excelente “herramienta” para desarrollar valores para la buena convivencia. Sin embargo, el reducido número de estudios sobre este tema, especialmente en lo que respecta a propuestas de intervención, indica que esta relación puede estar más en el campo de la especulación que en el de una pedagogía basada en fundamentos científicos. El objetivo de esta investigación fue analizar el proceso de estimulación de la construcción de la personalidad moral en el ambiente de enseñanza deportiva a partir de un estudio de caso, guiado por el enfoque etnográfico con observación participante. Investigamos propuestas de intervención en el ámbito de la enseñanza del judo para la formación de la personalidad moral de niños y jóvenes durante cinco años de un proyecto de extensión. Como resultado, presentamos la discusión de cuatro categorías temáticas: i- La comunidad y sus valores; ii- La heteronomía como paso a la autonomía moral; iii- Principios adoptados en el ámbito de la enseñanza deportiva; iv- Profundidad en el aprendizaje como fundamento del desarrollo moral. Concluimos que la contribución a la formación de la personalidad moral es posible, que el ambiente de enseñanza deportiva puede representar un espacio para relaciones significativas con este enfoque, pero requiere intencionalidad y la creación de una rica cultura moral.

Palabras clave: moralidad, pedagogía deportiva, valores.

INTRODUÇÃO

O cenário de mudanças nos valores vividos na atualidade tem sido largamente discutido, a exemplo de Zigmunt Bauman (2001), denominando a contemporaneidade de Modernidade Líquida. O sociólogo defende a tese de que as relações sociais atuais possuem as características do estado líquido como a instantaneidade, transitoriedade, maleabilidade, inconstância. Diferentemente do passado não tão distante de certezas, de ideais firmes e verdades então absolutas, a Modernidade Líquida é caracterizada pela busca de gratificação evitando suas consequências, e particularmente, as responsabilidades que essas consequências podem implicar” (Bauman, 2001, p. 148). Diante deste cenário, é coerente esperar que o esporte também sofra com esta mudança nos valores e hábitos a exemplo do consumismo excessivo exemplificado pela aquisição de produtos esportivos diversos, desde equipamentos e vestuários até programas televisivos. O imediatismo também é representado no universo da atividade física e esporte a exemplo dos diversos programas que prometem o corpo ideal no menor tempo e esforço. Em sentido semelhante, a instantaneidade e a busca por prazer imediato podem estar relacionados à fuga por compromissos duradouros, evidenciada no esporte pelos níveis de evasão por crianças e jovens, chegando a 80% dos praticantes por volta dos 17 anos, índices que se assemelham tanto no Brasil como nos EUA e países da Europa (FONSECA, 2004; VIANNA; LOVISOLO, 2005)

No entanto, o mesmo fenômeno que sofre com a mudança de valores vivida atualmente, também é costumeiramente defendido como potencializador de experiências importantes, contrapondo-se ao cenário descrito, contribuindo para formação humana, estimulando valores importantes para o convívio intra e interpessoal. Mas é necessário receber esse sentido atribuído ao esporte de forma cautelosa e crítica, afastando-se do senso geral do fenômeno esportivo como algo genuinamente mágico, transformador, produzindo cidadãos comprometidos com o bem comum (CONSTANTINO, 2007).

A necessidade de cuidado no trato do fenômeno esportivo como meio adequado para o desenvolvimento de valores positivos se evidencia pelo fato de lhe ser atribuído esta função praticamente de forma compulsória, contrastando com a escassez de estudos que discutam especificamente o tema. Pesquisa bibliográfica realizada pelos autores deste artigo referente a estudos nacionais levantou apenas 13 publicações relacionadas ao esporte e moralidade (ASSAD et al., 2013; BERESFORD, 1994; EVANGELISTA et al., 2010; GIANNOCORO; LENZ; PINHEIRO; GENEROSI, 2010; KOBAYASHI, ZANE, 2010; NOGUEIRA, 2016; PORTELA, 1999; RUBIO; CARVALHO, 2005; SANTANA, 2003; SANTOS, 2005; SOUZA, 2002; SILVA, 2014; ; TRUSZ; DELL’AGLIO, 2010). No entanto, em tais estudos verifica-se a ênfase no juízo moral, abordado, de forma geral, por meio de questionários apresentados a partir de um dilema ficcional, se afastando das propostas que preveem a vivência real de conflitos morais como estratégia significativa para o desenvolvimento dos valores de convivência, característica encontrada apenas no estudo de Santana (2003), que observa treinadores esportivos em ocorrências reais.

No cenário internacional destacamos as investigações de Melchor Gutiérrez Sanmartín e seus colaboradores, pautados especialmente no juízo moral e na intervenção a partir de dilemas morais hipotéticos aplicados em grupos de escolares na educação física e esportes. (ESCARTÍ; PASCUAL; GUTIÉRREZ, 2005; GUTIÉRREZ, 1995, 2003, 2005; GUTIÉRREZ; MONTAIBAN, 1994;

GUTIÉRREZ, VIVÓ, 2005; MUSITU; ROMAN; GUTIÉRREZ, 1996)

Outras publicações encontradas são relacionadas à proposta de desenvolvimento positivo de jovens por meio do esporte - Positive Youth Development through Sport (PYD) (CAMIRÉ; TRUDEL; BERNARD, 2013; CÔTÉ; GILBERT, 2009; ERICKSON; DUFFY, 2013; HOLT, 2008; KOH; CAMIRÉ, 2015; LIGHT, 2013; TURNNIDGE; COTÉ; HANCOCK, 2014; VEIRIMAA, 2016; VEIRIMAA et al., 2012). O cerne desta proposta é enxergar o jovem como detentor de potencial a ser desenvolvido para enfrentar os desafios desta fase tão repleta de mudanças, abandonando a ideia de que ele próprio é o problema. No entanto, as publicações apresentam, em sua maioria, propostas de ação em moralidade em ocasiões periféricas do ambiente do esporte ou a partir da avaliação do juízo moral em situações hipotéticas, se distanciando das relações próprias do interior da dinâmica do ensino e aperfeiçoamento do esporte.

Não nos sentindo contemplados pelas publicações citadas para fundamentar a presente pesquisa, aderimos à linha que entende a moralidade como um processo de construção individual, denominados cognitivo-evolutivo, de Piaget (1994, 1996), Kohlberg (KOHLBERG, 1975; KOHLBERG; BOYD; LEVINE, 2006), e posteriormente, Puig (1998a, 1998b, 2003) e colaboradores.

O psicólogo e pesquisador Jean Piaget é referência básica dos estudos da construção da moralidade. Em 1932, publica sua obra clássica “O julgamento moral da criança” (PIAGET, 1994), na qual defende três diferentes níveis, denominados pré-moral, heterônomo e autônomo. O primeiro não se observa obrigação diante da regra, conhecida também por anomia. O segundo se define pela obediência às regras relacionada à submissão à figura de autoridade e às consequências em se obedecer ou não às normas. O último nível se baseia nas relações de reciprocidade, refletindo-se sobre o papel e as consequências das regras.

Os estudos de Piaget foram base para investigação de outros pesquisadores, como o psicólogo americano Lawrence Kohlberg, que norteou seus estudos no detalhamento dos estágios de desenvolvimento moral, fundados nas maneiras de raciocinar os dilemas morais. Se Piaget limitou-se a investigar crianças até os 12 anos, Kohlberg ampliou a faixa etária pesquisada, lançando sua teoria baseada em entrevistas com jovens de 10 a 16 anos e posteriormente, ampliando seus estudos para adultos e em diversos ambientes. Avançando no detalhamento dos níveis de desenvolvimento moral, Kohlberg formula três níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional, mas dividindo cada um em dois estágios (KOHLBERG, 1975; KOHLBERG, BOYD, LEVINE, 2006).

O pesquisador e professor Josep María Rovira Puig, cujos estudos representam a principal referência desta pesquisa, avança nas investigações, a partir de Piaget e Kohlberg. Se pesquisas pautadas no juízo moral foram importantes para entender o processo de desenvolvimento moral, por outro, ao se buscar características internas do indivíduo, se distanciou da influência do ambiente, deixando em segundo plano aspectos relevantes como a própria biografia da pessoa, sua memória cultural e suas relações sociais (PUIG, 2003).

Outro aspecto que Puig (1998a, 1998b, 2003) procura avançar diz respeito às propostas largamente adotadas baseadas em entrevistas avaliando o juízo moral por meio de situações hipotéticas, distantes da realidade vivida, afirmando que programas desta natureza chegaram a ser conhecidos como aqueles que produzem “alunos que falam de forma moralmente correta e atuam de modo imprevisível”

(tradução do autor) (PUIG, 2003, p. 42)¹. Seu avanço, desta forma, foi elaborar e investigar propostas onde o dilema moral real fosse vivenciado, oriundo da própria dinâmica dos espaços educacionais, chamando a atenção para a importância do ambiente sócio-moral e a construção de uma “cultura moral” (PUIG, 2012, p. 8), cuja qualidade é diretamente relacionada às ações dos profissionais envolvidos.

A criação da cultura moral (PUIG, 2012) e de uma comunidade de alta densidade moral (PUIG, 2003) norteou a proposta de ensino do esporte no projeto investigado nesse estudo, relacionando-se com outros aspectos característicos do ambiente esportivo, justificando a adoção do conceito de Construção da Personalidade Moral de Puig (1998a, 1998b, 2003). Outros referenciais teóricos da pedagogia do esporte relacionaram-se ao da educação moral sendo apresentados nos resultados e discussões deste artigo.

Isto posto, na busca por estudo mais aprofundado sobre as possibilidades de intervenção para a formação em valores no esporte, esta pesquisa acompanhou um projeto de ensino do judô durante cinco anos, oferecido em uma comunidade rural do interior da Bahia, Brasil, atuando com um total de setenta jovens, de seis a quatorze anos inicialmente. As aulas faziam parte de uma ação de extensão da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, tendo como coordenador o próprio pesquisador, uma professora formada e discentes bolsistas graduandos em educação física. As propostas de estimulação para a construção da personalidade moral eram aplicadas tanto nas atividades específicas do ensino do judô, como nos momentos periféricos do projeto.

Definimos como objetivo geral analisar o processo de estimulação da construção da personalidade moral em um projeto de ensino do judô para crianças e adolescentes. E como objetivos específicos: Identificar as características fundamentais para a criação de um ambiente adequado para o desenvolvimento de valores no esporte; Avaliar as respostas apresentadas pelos jovens às propostas de intervenção em valores aplicadas; e Relatar e discutir os valores desenvolvidos em resposta à vivência.

METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza pela investigação de uma proposta de intervenção intencional para o estímulo da construção da personalidade moral no ambiente de ensino do esporte, sendo consideradas as atividades de aula e as atividades e eventos que chamamos de “periféricos”, como passeios, campanhas de arrecadação de verbas, encontros informais, observações do cotidiano da comunidade.

A investigação se caracteriza por um estudo de caso (MAZZOTTI, 2004), que acompanhou um grupo de uma comunidade rural específica, com cerca de 100 famílias, ao longo de 5 anos. Participaram da pesquisa 69 crianças e jovens de 6 a 14 anos (idade no início das atividades) integrantes de um projeto de extensão de ensino de judô organizado por um dos pesquisadores e docente do curso de Educação Física da UFRB (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia). O projeto contava com 4 turmas com aulas duas vezes por semana e duração de uma hora e meia cada.

Como um dos pesquisadores foi um dos docentes do projeto extensionista, adotamos como ferramenta de acompanhamento a observação participante (ANDRÉ, 1995; BARROS; LEHFELD, 2007; MINAYO, 2000) que foi norteada pela perspectiva etnográfica (ANDRÉ, 1995; DAMATTA, 1978;

¹ Tradução do autor para a frase literal: “alunos que hablan de forma moralmente correcta y actúan de modo imprevisible.”

DAOLIO, 1992; LAPLANTINE, 1996; VIERIMAA, 2016), atentando-se para a busca da compreensão para além do explícito, procurando decifrar as possíveis mensagens ocultas na teia de relações sociais daquela comunidade.

Como instrumentos de registro foram adotados diversos meios: a) Diário de campo, no qual se registrou toda situação observada que pudesse ter alguma relação com a temática do estudo. Quando pertinente, foram organizadas ações para se aprofundar nas questões anotadas; b) Relatórios de aula, gerados inicialmente pelos docentes coordenadores do projeto e posteriormente pelos discentes bolsistas graduandos do Centro de Formação de Professores da UFRB, totalizando 329 arquivos; c) Filmagens, realizadas especialmente em situações de destaque como eventos em geral e atividades específicas nas aulas; d) Entrevistas, desenvolvidas em diferentes grupos e situações, conforme as experiências vivenciadas e; e) Fotos, trabalhos apresentados pelos alunos e depoimentos em redes sociais, instrumentos que serviram para ilustrar e reforçar temas e categorias discutidas.

Para a análise dos dados foi adotada a proposta de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), sendo realizadas as etapas previstas para seu desenvolvimento, iniciando-se pela organização da análise, separando-se os dados coletados e preparando-os para o tratamento. Posteriormente seguimos para a codificação, quando os dados foram reunidos em 77 temas pela aproximação das circunstâncias ou pela relevância da situação. Os temas, então, foram agrupados em 4 categorias maiores (i. a comunidade e seus valores; ii. Heteronomia como passagem para a autonomia moral; iii. Princípios adotados no ambiente do ensino do esporte; iv. A profundidade no aprendizado como fundamento do desenvolvimento moral), representando outra fase da metodologia de análise, a categorização, que nesse artigo se funde com a última fase, a da inferência, evidenciando a interpretação de cada discussão, as quais são apresentadas a seguir.

A pesquisa foi aprovada no comitê de ética da Unicamp sob número 56610616.5.0000.5404.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Categoria 1- A comunidade e seus valores

Considerando que a teia de relações formada na vida em comunidade tem influência nas condutas de cada um de seus moradores, a busca por compreender os valores vigentes, suas origens, suas manifestações e consequências foram importantes para a adequação constante das intervenções na formação da personalidade moral dos alunos. Puig (2003, 2012) nos alerta que, ao se buscar atuar intencionalmente na cultura moral de um grupo, é necessário que se considere cada integrante imerso em seu próprio ambiente.

Desta forma, a categoria “Comunidade e seus valores” expressa o esforço por refletir, discutir, analisar e buscar compreender a cultura local, que foi essencial para nortear as ações de intervenção na formação da personalidade moral dentro do ambiente de ensino esportivo durante o projeto.

Destacam-se três características identificadas no decorrer do projeto que influenciavam as dinâmicas das aulas e denunciavam a necessidade de intervenção: a desvalorização do negro, as diferenças de gênero e a depreciação da zona rural.

Sobre a desvalorização do negro, apesar da comunidade ser composta basicamente por esta etnia, os alunos apresentavam variações quanto à cor de pele e por diversas vezes foi constatado que o termo “clarinho” ou “branquinho” foi relacionado a outros atributos positivos, como mais bonitos. No mesmo sentido, termos como “negrinho”, “preto”, “macaco”, também foram presenciados e verbalizados, mas estes no sentido pejorativo. Aparentemente os jovens apresentaram as consequências das pressões sociais semelhantes as que foram denunciadas por Clark e Clark (1950), quando os próprios excluídos se colocam como menos capazes. Foi notório que existia um valor depreciativo real quanto à cor de pele. Esta percepção se deu ao conjunto das situações que foram sendo identificadas, a exemplo do registro da professora quando realizou uma roda de conversa planejada apenas com as meninas. Elas expuseram o valor relativo às suas preferências quanto aos homens, chegando a afirmar que “casar com “preto” era péssimo, não dava futuro”. (Relatório de aula, 24/05/2011, turma 4, prof. 1)

As intervenções a respeito do tema foram praticamente baseadas na discussão em roda, na maioria das vezes em que o assunto vinha à tona. A conversa sempre buscou como eixo a compreensão das origens desta desvalorização e a discussão sobre as verdades e mitos de tal julgamento, procurando, sempre que possível, exemplificar com experiências concretas.

Outra característica destacada diz respeito à diferenciação entre os gêneros. Historicamente todo o estado da Bahia foi organizado pelo regime coronelista, sendo o poder preponderante o patriarcal e a mulher ocupando posições secundárias neste cenário. É de se esperar que esta situação provoque nas crianças e adolescentes atitudes com potencial de nortear as escolhas que tomarão para suas vidas, e os valores que assumirão para si mesmas. A inicial resistência pelos meninos em participar da limpeza do espaço, as ausências das meninas que ficavam cuidando de seus irmãos mais novos (enquanto seu outro irmão, mesmo que mais velho, ia para as aulas), a baixa expectativa das meninas quanto ao futuro em suas vidas, e as músicas locais que destacavam o valor da mulher centrada no aspecto sensual e sexual, foram características que indicavam a diferente condição da mulher na cultura local em comparação aos homens.

Em geral as intervenções relacionadas ao tema seguiam a ideia de reforçar as potencialidades das meninas e a igualdade nos direitos e deveres nas diversas atividades do projeto.

O último destaque com relação à comunidade foi o valor cultivado ao fato de serem moradores da zona rural, que também gerava depreciação, com a imagem estigmatizada de povo simples, pobre, ingênuo, pouco interessante. Este aspecto foi percebido não somente na convivência com as pessoas do bairro como também com as que vivem na zona urbana, verbalizando e menosprezando a vida “na roça”. É fato que, se existem carências na área urbana, muitas delas são potencializadas na rural, como acesso aos serviços básicos de educação e saúde, bancos, correspondência, ações sociais, entre outros. Apesar do bairro possuir escola e ter serviço de água e eletricidade, seus moradores sofrem com o preconceito construído. Os depoimentos das meninas afirmando que preferiam como namorado um rapaz que morasse na cidade, pode reforçar esta desvalorização. Em conversa no final de uma aula com o grupo mais velho verificou-se que atribuíam sentidos negativos ao local onde moravam, como dificuldades de acesso à cidade, a falta do que fazer, a escassez de novidades e a intromissão de todos na vida particular. Os adolescentes alegaram ainda, por diversas vezes, que sofriam discriminação por serem de uma comunidade rural, especialmente na escola.

Além das questões relacionadas ao negro, à mulher e ao morador da zona rural, destacam-se ainda a carência de infraestrutura geral, tanto de serviços como creches, unidade de saúde, projetos educacionais, assim como de bens materiais das famílias, pela ausência de banheiro em muitas casas, de chuveiro elétrico, filtro de água. Outro aspecto enfrentado no projeto foi relacionado ao costume apresentado pelos alunos e familiares pela falta de pontualidade, assiduidade e compromisso iniciais, fruto, provavelmente, de uma cultura geral da região, manifestada desde o tratamento que a própria comunidade sofre com outros serviços, como a falta ou atraso constante da professora na escola, os serviços públicos em geral que apresentavam prazos longos e injustificáveis para serem ofertados, as promessas que geralmente não se cumpriam de prestadores de serviços, enfim, a naturalização do descaso generalizado.

As características listadas foram abordadas no decorrer do projeto, buscando a reflexão sobre os temas, a construção de regras e rotinas que pudessem atuar de forma contrária aos aspectos entendidos como limitadores no processo de formação. Ações como a criação de uma mascote do grupo a partir de um desenho que ilustrasse algo da própria comunidade, as constantes rodas de conversa tratando das diferenças de gênero impostas, das potencialidades da comunidade e dos negros conflitando com as injustiças sofridas, são exemplos de intervenção que eram reforçadas pelo aprendizado da modalidade, que gradativamente desenvolvia o sentimento de pertencimento e de capacidade significativos. Essa relação entre as reflexões e o desenvolvimento na modalidade esportiva é discutida também nas demais categorias.

Categoria 2- Heteronomia como passagem para a autonomia moral

No ambiente esportivo parece haver uma dicotomia no tratamento dado pelos professores com relação às posturas autoritárias ou autônomas. Em geral, quanto mais o espaço de desenvolvimento é voltado para o rendimento, mais diretivo e heterônomo é o posicionamento do treinador. Ao contrário, quanto mais se valoriza os aspectos de formação educacional pelo esporte, maior a preocupação do profissional para os estímulos à autonomia dos alunos. E a dicotomia pode chegar ao ponto de, nestes diferentes ambientes, um posicionamento não admitir o outro (SANTANA, 2003).

A leitura superficial de estudos de obras que versem sobre a pedagogia do esporte para crianças e jovens (CONSTANTINO, 2007; FREIRE, 1996, 2002; PAES; BALBINO, 2005; REVERDITO; SCAGLIA, 2009; SANTANA, 2003; SIEDENTOP, 1998) pode causar uma compreensão também rasa de suas proposições, indicando que a trajetória a ser percorrida sempre será a da interação tranquila e equilibrada entre os envolvidos, bastando construir um ambiente cooperativo, de diálogo e trocas positivas. Enfim, uma dimensão de alegria, satisfação, acordos amigáveis que geram prazer constante. Mas Santana (2003, p. 61) afirma que “O professor não é bonzinho (desaparece na relação) nem autoritário (linha-dura)”, referindo-se ao fato de que nem sempre é possível atuar esperando condutas inteiramente autônomas dos alunos. Todavia, o autoritarismo também não é o caminho. Portanto, existem oscilações e as situações exigem do professor sensibilidade para se adequar ao contexto exigido.

Piaget (1994) defendeu que a anomia é superada pela vivência da obediência e submissão, próprias da heteronomia, que se constitui em passagens do desenvolvimento moral, e, portanto, devem ser consideradas no processo da construção do ambiente de ensino, precavendo-se para que não se estacione nas formas diretivas de ação, ou seja, ao cumprir sua função, a busca pela autonomia passa a ser intensificada (LA TAILLE, 2001; SANTANA, 2003).

Deste modo, balizamos nossa atuação ao longo dos anos do projeto no entendimento de que posicionamentos heterônomos seriam necessários, mas sem perder de vista a busca pela autonomia moral. Para apresentarmos este processo dividimos a discussão em 2 temas.

O primeiro diz respeito à trajetória iniciada pela diretividade nas ações, caminhando para a gradual participação nas decisões relativas à dinâmica do ambiente.

Os primeiros encontros com as crianças e jovens já demonstraram que fazê-los participar de forma interativa seria um desafio composto por diversas fases e conquistas. Falta de atenção, dificuldades de compreensão sobre as propostas de atividades e nas regras de conduta, grande excitação pelas novidades das aulas e da modalidade vivenciada, falta evidente de costume em atuarem coletivamente, provocações verbais e corporais mútuas em excesso, foram algumas das características encontradas nas turmas nos primeiros meses de projeto.

Percebendo que propostas pautadas em maior interação dos alunos, contando com sua autonomia, não estavam alcançando seus objetivos, foram sendo criadas diretrizes para nortear a construção de aulas na fase de implantação do projeto baseadas em características como regras de fácil entendimento, repetição de dinâmicas para melhor familiarização, maior intervenção do professor nas ações em geral, solicitação de sugestões por parte dos alunos de forma pontual, busca pela boa dinamicidade da aula como forma de manutenção da atenção, intervenções coercitivas imediatas em situações de transgressões e rodas de conversa mais breves e diretas ao final da aula. Evidentemente, as diretrizes não foram receitas infalíveis e as transgressões e dilemas estiveram sempre presentes em maior ou menor intensidade. Esta variação foi muito relacionada à experiência do responsável pela aula. A partir do segundo semestre do projeto os discentes graduandos de Educação Física e bolsistas do projeto, que até então acompanhavam os docentes, passaram a ministrar as aulas, e, portanto, foi perceptível o retorno mais intenso de alguns conflitos:

Nessas aulas a maior dificuldade foi conseguir ter o controle de todos os alunos, em alguns momentos foi bem complicado. Após conversa com a professora C.(profa. 1), consegui compreender que será preciso tomar atitudes mais “punitivas” com esses alunos, pois será difícil continuar dessa forma. (Relatório de aula, 28/02/2012, turma 3, Discente 2)

O projeto de extensão cumpre parte de sua missão, ao oferecer tais situações, à medida que coloca os discentes diante de dilemas próprios da docência. Percebe-se que é vivenciado um conflito entre o que é interpretado na literatura que tiveram contato nas aulas da graduação, relacionado à leitura superficial a que nos referimos anteriormente, com a realidade dos espaços de ensino, enfatizado na preocupação diante da necessidade de atitudes “punitivas” como algo contrário ao proposto pelas referências teóricas da área. Encontrar o equilíbrio entre as ações coercitivas para a manutenção ou o alcance de uma aula possível, e as intervenções que incentivam a autonomia é uma busca que nos parece constante e impossível de determinar sem estar “por dentro” do grupo e sua comunidade.

A continuidade no ensino foi marcada sempre por oscilações entre transgressões e condutas apropriadas, no entanto, foi possível perceber gradativa melhora na sensibilidade dos alunos quanto às questões morais. Segue um exemplo:

O K. (aluno 58), na aula de terça-feira, no momento que antecipa a aula, colocou o pé para a T. (aluna 52) cair. Conversei sobre isso com eles, pois sei que o K. não é maldoso, porém não podia deixar de chamar a atenção dele.

No momento da luta o coloquei para lutar com a T. (aluna 52) e ele foi muito cuidadoso com ela, demonstrando que estava preocupado em não machucá-la, a derrubou várias vezes, o cuidado se manteve durante toda a luta, utilizando a força muito diferente de quando luta com os meninos. No fim da aula conversei e o parabeneizei por isso. (Relatório de aula, 10/05/2012, turma 2, discente 2)

Destacamos deste episódio duas situações; a primeira diz respeito ao tratamento dado à transgressão observada, por meio do diálogo e posterior provocação, colocando agressor e agredida para

realizarem um combate juntos, de forma diretiva, forçando intencionalmente o dilema. A segunda situação se refere à resposta do aluno agressor, se mostrando cuidadoso com a colega, indicando a autorregulação, pois no momento do combate, já na parte final da aula, não houve qualquer reforço dos professores com relação ao conversado inicialmente. Portanto, o diálogo sobre a transgressão e a diretividade na formação da dupla proporcionaram, neste caso, uma conduta moral mais autônoma e adequada.

Este exemplo demonstra a dinâmica adotada em todas as turmas, logicamente, buscando adaptar conforme as especificidades dos grupos. A postura mais heteronômica dos professores e monitores no início se mostrou adequada para que se construísse uma rotina geral nas aulas, oportunizando aos alunos o entendimento desta dinâmica. A substituição gradativa de intervenções diretivas e coercitivas por estímulos mais interativos e autônomos foi realizada, procurando se atentar para não acelerar o processo, permitindo que as turmas tivessem tempo para a acomodação de cada novo passo. Importante frisar que este percurso não foi linear, visto que as atitudes apresentadas também não foram. Isto significa que as propostas em que se ofereciam maiores poderes decisórios aos alunos muitas vezes não eram bem aproveitadas e as condutas heterônomas eram necessárias e retomadas, ocasionalmente frustrando os professores e bolsistas. Portanto, o caminho foi trilhado em um movimento de estímulo e recuo constante, no entanto, adentrando-se cada vez mais no domínio da autonomia moral.

As condutas mais adequadas caracterizadas pela liberdade e livre decisão, demonstradas pelos alunos, especialmente nos anos finais do projeto, indicam que este processo colaborou para o desenvolvimento da personalidade moral autônoma.

A segunda temática da categoria diz respeito a uma conduta adotada e muito questionada em ambientes educacionais, as sanções aplicadas no processo de ensino, consideradas contrárias a valores como democracia, igualdade, inclusão e autonomia (HIRAMA, 2012). No entanto, muitos professores que já atuaram com o ensino destes valores provavelmente se confrontaram com situações em que pareciam ser conflitantes com as necessidades daquele momento. Referimo-nos às condutas coercitivas assumidas para retomar o melhor clima pedagógico. Broncas, castigos, exclusões da atividade ou da aula, afastamentos, são considerados tabus, algo a ser eliminado da prática docente.

Tais situações também foram enfrentadas no projeto estudado, e atitudes coercitivas foram adotadas visando tornar as aulas possíveis. Mais especificamente, alguns comportamentos inadequados apresentados, normalmente, por um grupo minoritário de alunos, tornavam os encontros tumultuados. Eram atitudes como agressividade verbal e corporal, gritaria descontrolada e descabida para a situação, atrasos, gargalhadas na forma de escárnio, brincadeiras sem nexos com a atividade realizada e desatenção, que geravam desconforto, envolvimento ou revide.

A intervenção nestas situações foi diretiva, seguida de diálogo, em geral, breve e pontual. Ao se perdurar a situação, na mesma aula, ou se repetindo em encontro posterior, adotamos a possibilidade de retirar o aluno da atividade ou até mesmo da aula, solicitando que permanecesse no espaço de ensino, somente observando. A natureza desse tipo de sanção é por reciprocidade, ou seja, procuramos relacionar o conflito causado com o impedimento do desenvolvimento adequado da aula, e portanto, sua exclusão resgatou o bom andamento. Daí também a intenção de deixar o aluno excluído observando as atividades. Segundo Piaget (1994), as sanções por reciprocidade são melhor compreendidas pelas crianças, sendo, inclusive, normal verificar a exclusão da brincadeira quando estão jogando apenas entre elas. Para a ação ser tratada com maior profundidade, ao final da aula o assunto era abordado em roda de conversa, quando se discutia a conduta tomada pelo professor.

As trajetórias de dois alunos em especial demonstraram que a adoção de sanções pode, de fato, ser condutas que contribuem para a formação moral dos jovens. Ambos permaneceram no projeto durante toda sua existência e, neste percurso sofreram diversas sanções por diferentes motivos. As oscilações em suas atitudes foram a tônica, assim como o gradativo desenvolvimento de condutas inicialmente mediadas praticamente pela coerção externa, passando por tomadas de decisão passo a passo mais autônomas, até, no caso, do aluno mais velho se tornar uma referência de liderança positiva, confirmando o posicionamento registrado no início desta categoria, qual seja, a de considerar a

heteronomia necessária como fase moral a ser vivenciada, mas com foco na autonomia.

Categoria 3- Princípios adotados no ambiente do ensino do esporte

Nesta categoria discutimos os princípios que nortearam a construção e manutenção do ambiente de ensino do esporte e, conseqüentemente, toda a dinâmica envolvida, como as propostas de intervenção, normatização, conduta dos professores, relacionamento entre todos os envolvidos e as repercussões observadas.

Adoção de normas e rotinas

Como já destacado na categoria anterior “Heteronomia como passagem para a autonomia moral”, normas e rotinas foram adotadas desde os primeiros dias de atividade no projeto. Já de início percebeu-se que as turmas, de modo geral, tinham pouca familiarização com aulas que envolviam atividade física, jogos e contato físico. A excitação pela novidade tornavam as ações planejadas bastante difíceis de contemplarem seus objetivos pela falta de auto-organização e atenção. Diante deste primeiro desafio, as normas e rotinas foram sendo construídas no sentido de possibilitar o entendimento pelos alunos da dinâmica da aula e ainda, criar certa segurança ao aluno e ajudar no exercício da autonomia, visto que facilita a identificação dos processos de organização do ambiente, indicando o que se espera de cada participante (GARCÍA, 2012).

Neste sentido, as aulas seguiam um roteiro geral: chegada para a aula no horário correto, colaborar com a instalação de materiais e limpeza do espaço, vestir-se para a aula, realização do ritual de início, rápida explanação da atividade, práticas diversificadas, roda de conversa ao final da aula, ritual de encerramento, limpeza e guarda dos materiais. Logicamente esta estrutura não foi rígida, havendo mudanças e adaptações conforme necessidade ou planejamento. Esta rotina básica possibilitou com que os alunos se habituassem gradativamente à dinâmica da aula, alcançando níveis de organização e autonomia que influenciaram positivamente em sua qualidade.

A hierarquia e o respeito significativo nas relações

A hierarquia foi um valor que mereceu destaque com relação ao desenvolvimento do respeito. Embora por vezes criticada por exercer poder opressivo do mais graduado sobre os demais (FREITAS, 1989; SANTOS, 2006), entendemos que se bem mediada, pode representar ótima situação de formação.

O sentido de hierarquia adotado foi a de que quanto mais graduado na modalidade, maior as responsabilidades para com os demais. Desta forma, o status é estimulado mais pelo sentimento de cooperação e menos por poder sobre o outro, como reforça Puig (2012, p. 25): “[...] aprendem os que sabem menos, repassam os que sabem bastante e todos aprendem a ajudar e agradecer a ajuda.”² (Tradução nossa)

Um exemplo de hierarquia significativa foi a atuação dos adolescentes (alunos mais velhos do projeto) como monitores nas aulas dos alunos mais novos. Depoimentos de ambas as partes demonstram que foi construída relação de respeito e admiração. As crianças afirmaram que gostavam da atenção e incentivo dos mais velhos, enxergando-os como referência e como posição almejada no futuro. Já os adolescentes relacionaram a experiência a sentimentos como se sentir útil, valorizado, ao mesmo tempo que percebiam a responsabilidade que assumiam diante dos mais novos.

Incentivo para a cooperação

² “[...] aprendem los que saben menos, repasanlos que saben bastante y todos aprenden a ayudar y agradecer laayuda.” (PUIG, 2012, p. 25),

A estimulação da cooperação também foi um princípio adotado desde os primeiros contatos com a comunidade. Para melhor expor as ações resolvemos dividi-lo em duas situações: momentos periféricos e específicos do ensino esporte.

Por momentos periféricos nos referimos às ações de corresponsabilidade nas atividades extra aulas, como o cuidado com os espaços e materiais, e os eventos em geral. A responsabilização pelos equipamentos utilizados foi motivo de atenção e diálogo constantes. A preparação do espaço de prática, a limpeza diária e as conversas sobre a manutenção foram no sentido de desenvolver um sentimento de posse e responsabilidade coletiva. Tal compreensão não foi assimilada sem dificuldades, visto que se criava um novo dilema para a maioria dos alunos, a percepção de que aquele local e materiais pertenciam ao grupo assim como também, conseqüentemente, o seu cuidado. Basicamente todas as turmas apresentaram alguma resistência inicial às tarefas colocadas. A adaptação às rotinas não foi imediata, com variações na participação, levando mais de um ano para que os registros de problemas desta natureza se tornassem raros.

Exemplos de que a corresponsabilidade passou a ser um princípio assimilado pela maioria foram percebidas tanto nos contextos cotidianos como em eventos. Nos anos subsequentes, a demora e conflitos neste processo de cuidado com os materiais e organização do espaço praticamente foram substituídos por ações rápidas. Nos eventos, tal comportamento cooperativo era mais evidente. A montagem e desmontagem da estrutura para torneios internos e externos acontecia com muita eficiência, rapidez e motivação.

Outros eventos, estes organizados para a captação de recursos, contaram com a cooperação dos alunos, especialmente os mais velhos. Foram bazares e gincanas montados em diferentes locais da cidade com a finalidade de levantar verba para aquisição de materiais diversos, especialmente quimonos para a prática.

Para além dos eventos periféricos, a cooperação também foi vivida e refletida em momentos específicos do ensino do judô. Ao apresentarmos anteriormente os estudos em educação moral e pedagogia do esporte, autores (CAMIRÉ; TRUDEL; BERNARD, 2013; STIGGER, 2013) indicaram que a moralidade é foco de ações planejadas somente em atividades no entorno do esporte, porém, nesta pesquisa procuramos verificar o estímulo aos valores morais, entre eles, a cooperação, também durante a prática específica.

O judô, apesar de ser considerada uma modalidade individual, necessita do parceiro para se desenvolver. Na iniciação, o cuidado com o outro é atitude que precisa ser estimulada, principalmente para evitar lesões, visto que a habilidade de amortecimento das quedas ainda não está madura. Uma atividade aplicada exemplifica o estímulo da cooperação mútua entre os alunos: nos primeiros meses do projeto, com as aulas realizadas em uma caixa de areia, objetivando a criação de formas de desequilíbrio, foram montadas duplas que atuariam refletindo e exercitando possibilidades, mas salientando-se que não deveriam projetar o colega ainda, com a justificativa da falta de domínio das técnicas de amortecimento. Para enfatizar a importância deste cuidado, as duplas saíram do espaço adaptado e foram espalhadas pelo jardim da escola, entre bancos, árvores, tocos e cercas.

A atividade em duplas para que pensassem e criassem as formas de desequilíbrio foi bastante interessante. Além de surgirem respostas esperadas como girar, torcer, empurrar, passar a perna, as sugestões de combinação destas possibilidades foram além do aguardado. Também se destacaram pela atenção e cuidado em realizar a tarefa sem deixar o colega cair, visto que utilizamos propositalmente o espaço do jardim. (Diário de campo, 26/10/2010, turma 1)

Outra proposta aplicada em diversas situações foi a denominada desafio ao grupo, quando é estipulada uma meta que o grupo deve atingir, em geral, limitada pelo tempo. O avanço das diferentes turmas apresenta praticamente o mesmo roteiro: inicialmente, ao não superarem o desafio, as reações giraram em torno de acusações, agressões verbais e reclamações ao outro. Gradativamente, sempre mediados por muito diálogo, sugestões iam surgindo, a organização na atividade era refletida e melhorada até que a meta fosse alcançada. No decorrer dos anos, foi notório o desenvolvimento das turmas,

chegando ao ponto de se auto organizarem, com atuações mais cooperativas e motivacionais do que compreensivas.

Estimulação do sentimento de pertencimento

A construção constante do sentido de pertencimento foi outro princípio adotado no projeto, entendendo que esse valor é importante para o ambiente educativo em diversos aspectos (CASTRO, 2001; GOMES, 2002; HIRAMA; MONTAGNER, 2012; MUNIZ, 2016; PIAGET 1994; PUIG, 1998a). Atribui-se ao pertencimento a capacidade de promover o sentido de coletividade, a segurança, a significação de valores do grupo. Desta forma, o sentimento de pertencimento foi desenvolvido de maneira constante no cotidiano do projeto, por meio da valorização das conquistas coletivas e individuais. Os exemplos das conquistas coletivas foram desde os elogios às boas aulas, as superações de desafios ou dilemas, até o êxito em objetivos mais complexos como a aquisição de kimonos:

[...] neste momento as vestimentas seriam individuais, adquiridos através de campanhas de arrecadação como bazares. Apesar de serem os grandes responsáveis pela conquista, não me pareceu ainda uma situação palpável, clara, como cidadãos capazes de se unirem e alcançarem alguns objetivos. Importante a continuidade de ações deste tipo para tornar as campanhas mais conscientes, contrapondo a lógica de que outra dimensão (estado, entidades e outras pessoas caridosas) é a única fornecedora de bens para a comunidade. (Diário de campo, 12/07/2011)

Essa passagem demonstra que o sentido de pertencimento não é algo simples de ser construído. Ele está relacionado ao trabalho coletivo, ao empoderamento, à percepção de que coletivamente se viabiliza conquistas marcantes. Mas para tanto, é necessário superar outros sentidos que dificultam o processo, como o assistencialismo, o sentimento de incapacidade e até de desmerecimento da comunidade.

Categoria 4- A profundidade no aprendizado como fundamento do desenvolvimento moral

O tema tratado nesta categoria é extensão da anterior, visto que consideramos o estímulo à continuidade e aprofundamento no aprendizado como um dos princípios adotados. No entanto, decidimos tratá-lo separadamente por entendermos que tem importância destacada no processo da formação moral.

Diversos estudiosos defendem que o estímulo ao ensino contínuo e aprofundado cria condições favoráveis para o surgimento de outros valores importantes na formação da personalidade (ARAÚJO, 2000; BENTO, 2013; DAMON, 2009; FREIRE, 2013; LA TAILLE, 1998; MARTÍN; GARCÍA; PUIG, 2010). Justificando a inclusão desta característica de intervenção como princípio nas atividades do projeto, para além do referencial teórico e experiências positivas anteriores do pesquisador em outras ações socioeducativas (HIRAMA et al., 2012; HIRAMA; JOAQUIM; MONTAGNER, 2015), incluímos como justificativa a limitada vivência dos jovens da comunidade em processos educativos que lhes estimulassem o aprendizado em busca de aquisição de conhecimento permanente e aprofundado.

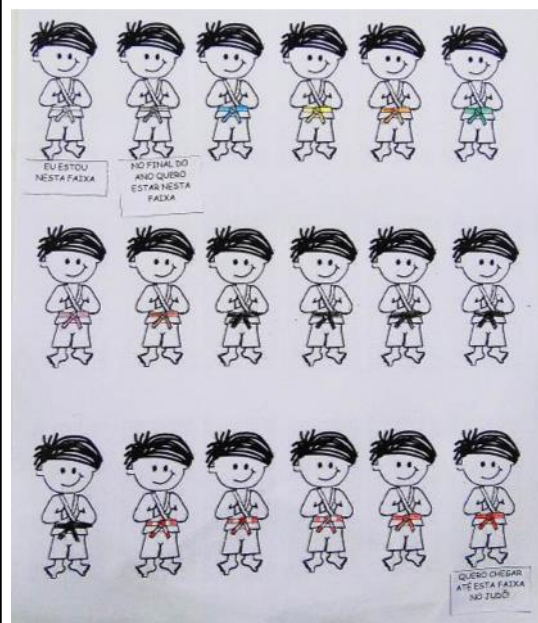
Portanto, desde sua elaboração, o projeto de extensão tinha como missão oferecer não somente a experiência de elementos básicos do judô, mas ao alcançá-los, prosseguir para fundamentos cada vez mais sutis, em todos os aspectos da modalidade, quer seja em suas ações motoras, nas atitudes, ou mesmo em conceitos históricos e filosóficos.

A compreensão do próprio desenvolvimento e projeções futuras

O engajamento dos alunos em um processo de aprendizado passa pelo entendimento de sua própria evolução, que por sua vez motiva sua continuidade (DAMON, 2009). Desta forma, a trajetória de desenvolvimento dos alunos foi estimulada em ações cotidianas, desde nas rotinas das aulas, até em

propostas de médio e longo prazo.

Figura 1- Atividade de sequência das faixas.
23/02/2012.



No dia a dia das aulas, a conduta adotada se baseava na observação, elogio e reflexão das situações que poderiam representar avanços, sempre buscando trazer à consciência como estavam, o que acabaram de conquistar e as próximas etapas. Com relação às projeções futuras, elas aconteciam até mesmo nas rotinas de aula, adiantando aos alunos o desafio ou a novidade a ser trabalhada, provocando curiosidade e vontade por aprender cada vez mais.

Em médio prazo, as metas eram traçadas com as turmas, com constantes diálogos sobre as possibilidades futuras e como deveriam se preparar. Eventos como festivais internos e externos, campeonatos e exames de faixa causavam ansiedade, ao mesmo tempo que motivavam a preparação durante o período.

Em longo prazo, algumas atividades foram realizadas, a exemplo da dinâmica da hierarquia das cores das faixas, quando todos pesquisaram a sequência das faixas de judô, a representaram pintando o desenho (Figura 1), e colaram papéis abaixo dos desenhos que representavam a sua atual condição, a condição que esperavam estar ao final do ano e ainda, até qual faixa almejavam permanecer praticando judô, procurando

estimular a construção de projetos de vida, tão importante para a formação da personalidade (DAMON, 2009).

A competição como meio de compreensão da evolução

Considerando a profundidade como fundamento a ser estimulado no processo de aprendizado do judô, a competição consequentemente foi incluída, por suas características que podem ser aproveitadas como oportunidades potencializadas de ensino. A possibilidade de comparar competências e, dessa forma, melhorar a percepção do próprio nível de desempenho foi uma das características adotadas, valorizando mais a autoavaliação do que a simples comparação com os outros. A variedade de estímulos relacionada à preparação, participação e avaliação da competição foi outra peculiaridade usufruída, assim como a experimentação de grande diversidade de sentimentos reais, intensos e viscerais promovidos por este ambiente.

Ainda na competição, importante salientar o exercício de como lidar com situações como a ansiedade, a alegria da vitória, a frustração da derrota, a superação, a avaliação do próprio desempenho e o replanejamento conforme necessidades observadas, todas elas comuns nos eventos e que podem contribuir sobremaneira com o aprofundamento do aprendizado.

O engajamento e o desejo de aprofundamento manifestado

Apoiando-se na premissa de que o engajamento em um processo de aprendizado e o desejo por se aprofundar continuamente tem relação direta com a formação da personalidade moral dos participantes, destacamos algumas ocorrências que evidenciaram esta situação alcançada pelos jovens do projeto.

A primeira ocorreu em período da Copa do Mundo de Futebol, no ano de 2014. Como é comum no Brasil, a comunidade estava em festa, com ruas enfeitadas, cadeiras e bancos na rua para

assistir aos jogos do país. Um deles coincidiu com o dia e horário de aula do projeto de judô, e como a cidade inteira iria parar suas atividades, decidimos também cancelar a aula, entendendo que os alunos gostariam de torcer pela seleção brasileira. No entanto, na aula seguinte os alunos se manifestaram contrários, alegando que não queriam mais perder as sessões de judô por conta da Copa, afirmando ser mais importante a continuidade do aprendizado, e fazendo, inclusive, outras relações:

Sim (devemos ter aula), porque assim, não que eu tenha nada contra o Brasil, é um jogo qualquer como qualquer outro da Copa. No Mundial de Judô nós não paramos, então não devemos parar por conta da Copa. (Entrevista, Aluno 7)

Deve haver aula. Porque, por exemplo, a gente está com uma atividade marcada, aí (se for cancelada a aula) a gente não aprende nada. (Entrevista, Aluna 6)

Como consequência às manifestações, as aulas não foram mais canceladas, respeitando-se o desejo de continuidade no aprendizado, tão buscado pelo projeto.

Outra situação que se repetiu diversas vezes e que indica o nível de comprometimento com o aprendizado tem relação aos dias de muita chuva, característica da região, especialmente entre maio e agosto, quando a temperatura também abaixa consideravelmente. Um relato do diário de campo destaca este cenário:

Este contexto é bastante significativo: chuva, lama (não é à toa que nosso bairro se chama Barreiros), frio, e ainda chegar e limpar o dojo, ajoelhado passando pano? Qual adolescente normal se proporia a fazer isto por vontade própria? Entendo que é possível afirmar que esta ação seja possível por conta desta prática ter real significado em suas vidas. Está para além do gostar, passa pelo que o D. (aluno 1) disse, responsabilidade, e provavelmente, pelo que Damon diz sobre a importância de um projeto de vida que dá sentido e orientação na vida dos jovens. (Diário de campo, 06/08/2013, turma 1)

Estes foram apenas dois de muitos exemplos de engajamento manifestados durante as atividades do projeto, indicando que suas participações eram significativas e valorosas.

O esporte deve ser para todos? Os casos de evasão

Se é possível afirmar que a maioria dos alunos apresentaram condutas que destacaram o desejo pelo aprofundamento do aprendizado e continuidade na prática esportiva, muitos outros desistiram durante o processo. Esta evasão em projetos socioeducativos é tratada como um problema a ser enfrentado, comumente relacionado ao insucesso ou inadequação da proposta com o público atendido (Vianna e Lovisolo, 2005), o que, entendemos, pode ser um equívoco. Foram ao todo 70 participantes, dos quais 30 evadiram durante o processo.

Para melhor entender os casos de evasão de nosso projeto foi realizada entrevista com 18 ex-alunos. Quase metade dos entrevistados alegou como motivo, razões relacionadas à falta de empatia pela prática, como: simplesmente desejaram parar (3 alunos), porque se cansavam (2 alunos), porque tinham receio de se machucar ou sentiam dores (2 alunos) e porque não gostava (1 aluno). Os demais alunos (10 alunos) foram proibidos pelos pais, passaram a participar de outra atividade ou por mudança de bairro.

Os resultados foram discutidos no grupo de professores e graduandos bolsistas, sendo consenso que a maioria dos jovens que desistiram demonstravam pequena motivação pela prática. No diário de campo encontramos a reflexão sobre a falsa ideia de que o esporte pode, em uma mesma proposta, ter o poder de agradar a todos os gostos. Ao se adotar um programa que visa o aprofundamento constante, várias características surgem, como comprometimento, esforço, dedicação, gosto pela atividade física gradativamente mais intensa e específica. Um ambiente diferenciado é criado, o que “de fato, não é para todos e isto não significa ser excludente, ser mal planejado ou que não conseguiu “convencer os desistentes de continuar”. (Diário de campo, 22/05/2014, exame de faixa).

Desta forma, o espaço construído pelo projeto, norteado pelo conjunto de princípios adotados, como a busca constante por aprofundamento no aprendizado e o estímulo ao engajamento e pertencimento que previa compromissos e responsabilidade dos envolvidos, não se mostrou para todos. Reconhecemos que, a vivência das diversas modalidades como meio de participação, recreação, socialização, vivência para conhecimento da cultura corporal, é possível e desejável, no entanto, seu caráter pontual, temporário, sem maiores aprofundamentos e muitas vezes descompromissado, apesar de inegavelmente oferecer diversos aprendizados aos praticantes, na dimensão moral os estímulos sugerem superficialidade e limites. Desta forma, o esporte que ofertamos e que afirmamos não ser necessariamente para todos é aquele da prática pelo prazo mais extenso possível, com características como engajamento, busca por evolução, aprofundamento e pertencimento. Em resumo, entendemos que, procurando seguir literalmente a afirmação de que o esporte é para todos, duas situações equivocadas podem acontecer.

A primeira situação se refere à possibilidade de se desconsiderar os desejos, ambições, gostos, enfim, a própria personalidade dos alunos. Em outras palavras, nem toda criança ou adolescente se identifica com o cair, levantar, derrubar, imobilizar, no caso do judô, ou chutar, driblar, arremessar, saltar, correr, de outras tantas modalidades, somadas ainda às tensões oriundas da competição, do esforço físico, das dores, dos sentimentos como frustração, enfrentamento do medo, superação. Se esta é uma realidade, será correto esperar que participem mesmo que lhe causem alguma repulsa? Entendemos que não. E a segunda situação equivocada é, ao verificar a evasão dos alunos em espaços que ofereçam o ensino do esporte de forma continuada, atribuir este acontecimento somente à incompetência dos professores e/ou à inadequação do projeto oferecido. No entanto, não será parte da evasão uma reação de escolha democrática, de experimentação e tomada de decisão por parte dos jovens em aderir ou não ao esporte conforme suas aspirações e gostos? Defendemos que sim e, em nosso grupo, foi o que percebemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre a pesquisa como um todo, entendemos que a **construção do ambiente sociomoral** do projeto foi fundamental, alicerçando e favorecendo todas as demais intervenções. Neste ambiente imerso no que Puig (2012) chama de cultura moral, a atmosfera foi criada por meio da complexidade das relações no espaço educativo, norteada por pilares adotados no desenvolvimento cotidiano das turmas, quais sejam, a busca permanente por compreender a comunidade e suas relações (categoria 1), a implantação de regras e normas inicialmente heterônomas e o caminhar para a autonomia (categoria 2), o conjunto de princípios mais específicos no trato pedagógico com os alunos (categoria 3), incluindo o incentivo ao aprofundamento no aprendizado (categoria 4).

A construção da cultura moral no grupo esportivo foi realizada passo a passo, exigindo persistência, paciência, reflexões e ajustes constantes. É possível afirmar que o seu estabelecimento nunca esteve pronto e acabado, e nem poderia ser diferente, diante da própria complexidade e dinamicidade em que estava envolvida. Algumas características evidenciam a constante flexibilidade nas relações, a começar pela não linearidade do desenvolvimento moral, exemplificado pelas oscilações de condutas, ora aparentando avanços para em seguida, não raro, apresentarem pouca assimilação de algum ensinamento. Somente o olhar através do tempo pôde nos oferecer melhor compreensão do desenvolvimento moral dos jovens.

Para aqueles jovens que se mantiveram no projeto e puderam vivenciar com maior profundidade o processo, esperamos que a contribuição para a personalidade moral tenha sido efetiva, e, para tanto, os valores vivenciados, refletidos e desenvolvidos no meio esportivo devem ser **estendidos aos demais setores da vida dos jovens** (BENTO, 2013; CAMIRÉ et al., 2011; SANCHES, RÚBIO, 2011; TURNNIDGE; COTÉ; HANCOCK, 2014). Neste sentido, os dilemas eram constantemente relacionados ao cotidiano fora dos tatames, como a importância do esforço nas atividades e compromissos, o respeito às demais pessoas de convivência e a melhoria no autocontrole. Os depoimentos colhidos, especialmente na entrevista final, demonstraram que muitos alunos atribuíram

aprendizados obtidos no projeto e que se apresentavam no cotidiano para além do judô, como a diminuição da agressividade, maior empenho na escola e ajuda nos afazeres de casa. Esta indicação parece demonstrar que os valores praticados se tornaram centrais em suas vidas, a ponto de serem expressos em diferentes situações. No entanto, eles não são facilmente identificados pelos jovens e nem sempre se manifestam prontamente (CAMIRÉ ET AL., 2011; KOH, CAMIRÉ, 2015), e portanto, não é possível saber se esta mudança realmente ocorreu no interior de suas personalidades e se serão permanentes, mas podemos afirmar que foram estimulados, e as condutas que os representavam foram percebidas nos tatames e fora dele, cumprindo assim com a função de oferecer ambiente cuja cultura moral provocasse mudanças dialogadas e significativas.

E, finalmente, a despeito do judô ter sido o esporte desenvolvido, entendemos que **os estímulos expostos podem ser semelhantes no ambiente de ensino de qualquer outra modalidade esportiva**. Defendemos que todas as ações, que são próprias da luta, como seu conteúdo filosófico e códigos de conduta, podem ser transferidas para outros esportes. Tanto que muitas das intervenções nasceram de ideias implantadas no ensino do voleibol nas experiências anteriores do pesquisador quando treinador desta modalidade e potencializadas pela tradição da luta japonesa, a exemplo da atuação dos alunos mais velhos como monitores nas turmas mais novas, posicionando-os como superiores em uma hierarquia não tão expressa em modalidades coletivas quanto acontece no judô, por meio das cores das faixas, mas claras no relacionamento entre as gerações. Portanto, independente da modalidade esportiva, defendemos que seu ambiente de ensino pode oferecer verdadeira e significativa imersão em uma cultura capaz de contribuir com grande influência na formação da personalidade moral de seus participantes.

O esporte se mostra, assim, um fenômeno complexo, de múltiplas possibilidades, mas com limites. Seguindo o que Parlebás, citado por Belbenoit (1976), afirmava, o esporte por si só não é nem bom, nem mau, é o que se fizer dele, entendemos que é necessário encará-lo em suas potencialidades, mas não tratá-lo como ingrediente mágico capaz de curar todos os males. Desta forma, se é falso a afirmação de que o esporte pode tudo, é bem verdade que ele pode muito.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, ed. Papirus, 1995.

ARAÚJO, Ulisses F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Revista Educação e Pesquisa*, vol.26, n.2, p. 91-107, 2000. < <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200007> >

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo* (L. A. Reto, trad.). São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Aidil J.; LEHFELD, Neide A. *Fundamentos de metodologia científica* (3ª. ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BAUMAN, Zigmund. *Modernidade líquida* (P. Dentzien, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BELBENOIT, Georges. *O desporto na escola*. Lisboa: Estampa, 1976.

BENTO, Jorge O. *Desporto: discurso e substância*. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física/UNICAMP- Centro de Estudos Avançados, 2013.

BERESFORD, Heron. *A ética e a moral social através do esporte*. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 1994.

CAMIRÉ, Martin; FORNERIS, Tanya; TRUDEL, Pierre; BERNARD, Dany. Strategies for helping coaches facilitate positive youth development through sport. *Journal of Sport Psychology in Action*, 2(2), p. 92–99, 2011. <<https://doi.org/10.1080/21520704.2011.584246>>

CAMIRÉ, Martin; TRUDEL, Pierre; BERNARD, Dany. A case study of a high school sport program designed to teach athletes life skills and values. *The sports Psychologist*, p. 188-200, 2013. <<https://doi.org/10.1223/tsp.27.2.188>>

CASTRO, Mary G. (org.). *Cultivando vidas, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situações de pobreza*. Brasília: UNESCO, 2001.

CLARK, Kenneth; CLARK, Mamie. Emotional Factors in Racial Identification and Preference in Negro Children. *The Journal of Negro Education*, Vol. 19, No. 3, The Negro Child in the American Social Order, pp. 341-350 Published by: *Journal of Negro Education Stable*, 1950. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/2966491>>

CONSTANTINO, José M. Os valores educativos do desporto: representações e realidades. In: BENTO, Jorge O.; CONSTANTINO, José M. (Coordenadores). *Em defesa do desporto: mutações e valores em conflito* (pp. 57 a 80). Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2007.

CÔTÉ, Jean; ERICKSON, Karl; DUFFY, Pat. Developing the expert performance coach (pp. 17-28). In: FARROW, Damian; BAKER, Joe; MACMAHON, Clair. *Developing elite sport performance: Lesson from theory and practice* (2nd ed.). New York: Routledge, 2013.

CÔTÉ, Jean; GILBERT, Wade. An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 4, 307-323, 2009. <<https://doi.org/10.1260/174795409789623892>>

DAMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter “anthropological blues. In: NUNES, Edison O. (org.). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro, Zahar, pp. 23-35, 1978.

DAMON Willian. *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes* (Jacqueline Valpassos, trad.). São Paulo: Summus, 2009.

EVANGELISTA, Paulo H; SALDANHA, Ricardo; BALBINOTTI, Adelar A. Atitudes morais de jovens atletas praticantes de modalidades esportivas coletivas: um estudo comparativo segundo a variável “sexo”. In: *Revista Motriz*, no. 16(2), p. 379-386, 2010. <<http://dx.doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n2p379>>

FONSECA, António M. O abandono das práticas desportivas: aspectos psicológicos (pp. 265-288). In: GAYA, Adroaldo., et al. (Orgs.). *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2004.

FREIRE João B. *Pedagogia do futebol*. Campinas: Autores Associados, 2013.

FREIRE João B. (1996). Esporte educacional (pp. 34-53). In: BARBIERI, C., BITTAR, A. (Org.) *Esporte educacional: uma proposta renovada*. Recife: UPE /ME/INDESP, 1996.

FREITAS, Francisco M. Judô: crítica radical. *Revista Motrivivência*, n.2, pp 109-120, 1989. Disponível em

< <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/19401>>

GARCÍA, Xus.M.; PUIG, Josep M. *As sete competências básicas para educar em valores*. São Paulo: Summus, 2010.

GARCÍA, Xus. M. Normas, rotinas y ocasiones. In: PUIG, Josep. M., DOMÉNECH, Ignasi; GIJÓN, Mónica; MARTÍN, Xus; RUBIO, Laura; TRILLA, Jaume. *Cultura moral y educación*. Ed. Graó, Barcelona, 2012.

GIANNOCORO, Luciana. L.; SILVA, Sheila. A. Argumentos que fundamentam as decisões de pré-adolescentes acerca de um dilema moral em aulas de educação física (pp. 124-141). *Revista Mackenzie de Educação Física*, v. 13, n. 1, 2014. Disponível em <<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/5395>>

GOMES, Cristiano. M. *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HIRAMA Leopoldo K., MONTAGNER Paulo C. *Algo para além de tirar das ruas: a pedagogia do esporte em projetos socioeducativos*. São Paulo: Phorte, 2012.

HIRAMA Leopoldo K., JOAQUIM Cássia S., MONTAGNER Paulo C. Deporte y la construcción de la personalidad moral: impresiones de jóvenes em proyecto socioeducativo. *Educación Física y Deporte*, [S.l.], v. 34, n. 2, 2015.

HOLT, Nicholas; JONES Martin. Future directions for positive youth development and sport research (pp. 122-132). In: HOLT, Nicholas.(org.) *Positive youth development through sport*. Abingdon, Canada: Routledge, 2008.

KOBAYASHI, Maria; ZANE, Valéria. C. Adolescente em conflito com a lei e sua noção de regras no jogo de futsal. *Revista brasileira de educação física e esporte* (Impr.), São Paulo, v. 24, n. 2, p. 195-204, 2010. < <https://doi.org/10.1590/S1807-55092010000200004>>

KOH, Koon. T.; CAMIRÉ, Martin. Strategies for the Development of Life Skills and Values through Sport Programmes: Review and Recommendations (pp. 240-256). In: Leng, Ho Keat; Noah Yang Hsu. *Emerging Trends and Innovation in Sports Marketing and Management in Asia*. IGI Global, 2015.

KOHLBERG, Laurence. (1975). *The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education*. The Phi Delta Kappan.

KOHLBERG, Laurence., BOYD, Dwight; LEVINE, Charles. O retorno do estágio 6: seu princípio e ponto de vista moral (pp. 89-116). In: BIAGGIO, Angela. *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral*. São Paulo: Modena, 2006.

LAPLANTINE, François. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LIGHT, Richard. O game sense como pedagogia positiva para treinar o desporto juvenil. In: GONÇALVES, Carlos. E. *Educação pelo desporto e associativismo desportivo: uma ligação necessária*. Porto: Afrontamento, 2013.

MARTÍN Xus G; PUIG Josep. M. *As sete competências básicas para educar em valores*. São Paulo: Summus, 2010.

MINAYO, Maria C. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2000.

MUNIZ, Tétis Mori . Trajetória de Vida: a inter-relação educador-educando. In: SIMSON, Olga de Rodrigues de; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro.. (Org.). *Educação Não-formal: cenários da criação*. 1aed. Campinas: Editora da Unicamp, v. 1, p. 183-197, 2001

NOGUEIRA, Quefren. W. C. Lutando contra a anomia: considerações sobre esporte e moralidade. *Pensar a Prática*, [S.l.], v. 19, n. 3, set. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/37808>. Acesso em: 18 jul. 2024.

PAES, Roberto. R.; BALBINO, Hermes. *Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas*. Campinas: Guanabara Koogan, 2005.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo, SP: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. Os procedimentos da educação moral (pp. 1 – 36). In: PIAGET, Jean; MENIN, Maria, S.; ARAÚJO, Ulisses F.; LA TAILLE, Yves; MACEDO, Lino (Orgs.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PORTELA, Fernando. *Fair play, que fair play?!: doutrina, ou exercício da moral?* Dissertação (Mestrado em Educação Física). Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1999.

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

PUIG, Josep M. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.

PUIG, Josep M. *Prácticas Morales: una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós, 2003.

PUIG, Josep. M., DOMÉNECH, Ignasi; GIJÓN, Mónica; MARTÍN, Xus; RUBIO, Laura; TRILLA, Jaume. *Cultura moral y educación*. Ed. Graó, Barcelona, 2012.

REVERDITO, Riller. S., SCAGLIA, Alcides. J. *Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão*. São Paulo: Phorte, 2009.

RUBIO, Kátia; CARVALHO, Adriano. Areté, fair play e o movimento olímpico contemporâneo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Porto, v. 5, n. 3, 2005. Disponível em: <https://rpcd.fade.up.pt/_arquivo/artigos_soltos/vol.5_nr.3/2.02.k_rubio.pdf>

SANCHES, Simone M; RUBIO, Kátia. A prática esportiva como ferramenta educacional: trabalhando valores e a resiliência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 825-842, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/r6k3NtLmXDhwcRrDLcvWnwq/?format=pdf&lang=pt>>

SANTANA, Wilton C. *A pedagogia do esporte e a moralidade infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2003. <<https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2003.296902>>

SANTOS, Antonio., R. R. Espírito esportivo – fair play e a prática de esportes. In: Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. Ano 4, no. 4, p. 13-28, 2005. Disponível em: <<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1306/1012>>

SANTOS, Saraí. Judô: onde está o caminho suave? *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desenvolvimento Humano*, v.8, n. 1, 2006. <<https://doi.org/10.1590/%25x>>

SIEDENTOP, Daryl. What is Sport Education and How Does it Work?, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69:4, pp.18-20, 1998. < <https://doi.org/10.1080/07303084.1998.10605528>>

SOUZA, Jean C. *Jogo e esporte: um paradoxo moral*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2002. <<https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2002.264488>>

STIGGER, Marcos. P; THOMASSIN, Luis. E. Entre o “serve” e o “significa”: uma análise sobre expectativas atribuídas ao esporte em projetos sociais. *Licere*, Belo Horizonte, v.16, n.2, 2013.

TURNNIDGE, Jennifer; CÔTÉ, Jean; HANCOCK, David. Positive Youth Development From Sport to Life: Explicit or Implicit Transfer?, *Quest*, 66:2, pp. 203-217, 2014.

VIANNA, Antonio; LOVISOLO, Hugo. Esporte educacional: A adesão dos sujeitos das camadas populares. In: *FIEP Bulletin*, vol. 75 – Special Edition – Article – I, p.487-490, 2005. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/BoletimEF.org_Esporte-educacional-a-adesao-dos-sujeitos-das-camadas-populares.pdf

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autor 1 – Administração do Projeto, Coleta de dados, Análise Formal, Investigação, Escrita – Primeira versão, Revisão e Edição

Autora 2 – Coleta de dados, Análise Formal dos Dados e Revisão e Edição.

Autora 3- Metodologia, Conceituação, Curadoria de Dados, Revisão e Edição.

Autor 4- Supervisão e orientação geral, Conceituação, Revisão e Edição.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.