

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

“JOGO E ESPORTE: UM PARADOXO MORAL”

JEAN CARLOS DE SOUZA

CAMPINAS

2002

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: “Jogo e Esporte: Um Paradoxo Moral”

Autor: Jean Carlos De Souza

Orientador: Valério José Arantes

**Este exemplar corresponde à
redação final da Dissertação
defendida por nome Jogo e Esporte:
um Paradoxo Moral e aprovada
pela Comissão Julgadora.**

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

2002

RESUMO

Os objetivos da presente pesquisa consistiram em verificar o sentimento de cooperação subjacente a praticantes de futebol e, a partir dos resultados obtidos, aventar os alcances educacionais e suas possíveis distorções no contexto deste esporte.

Foram estudados 22 sujeitos do sexo masculino, com idade entre 13 e 15 anos na cidade de São José do Rio Preto - SP, que compunham dois grupos distintos, sendo um denominado de Grupo A formado por 11 sujeitos integrantes de uma equipe de futebol que disputava o campeonato paulista da categoria na primeira divisão e, um outro Grupo intitulado de B configurado por 11 sujeitos alunos de uma escola do ensino fundamental tendo na mesma o futebol como um meio de lazer fora do horário de aula.

Todos os sujeitos foram submetidos a uma entrevista, norteadas pelos princípios do método clínico piagetiano em que, na mesma, eram apresentados cinco dilemas que versavam, em sua essência, a respeito de hipotéticas situações que comumente são vivenciadas em uma partida de futebol e que, por sua vez, poderiam gerar escolhas a favor ou contra a cooperação.

A análise e interpretação qualitativa dos dados permitiram configurar que os sujeitos, apesar de pertencerem a grupos distintos de prática do futebol, apresentavam julgamentos morais semelhantes para um mesmo dilema a ponto de caracterizar dois tipos divergentes de cooperação, quais foram, a cooperação intergrupar e a intragrupal.

Na cooperação intergrupar pode ser percebido um contexto que foi denominado de microcooperativo por dezoar de uma moral efetiva, em outras palavras, que fosse regulada pelos princípios da reciprocidade e do respeito mútuo e, em contrapartida, na cooperação intragrupal ficou caracterizado um ambiente designado de macrocooperativo por conta de uma comunhão de valores partilhados pelos membros de um mesmo grupo.

Pode-se inferir, de acordo com os resultados obtidos que, dentre um amplo complexo de variáveis que afetavam o julgamento moral dos sujeitos, a figura do adulto no papel de professor/treinador teve uma significativa influência sobre as ações dos entrevistados, assim como configurar a pungente necessidade de conformidade de idéias e formação de identidade grupal, inerente ao período de vida entre a puberdade e a fase adulta.

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the sense of underlying cooperation present in football players and, using the information obtained, comment on the educational importance and its possible distortions within the context of this sport.

A group of 22 boys between the ages of 13 and 15 were studied; in the city of São José do Rio Preto, São Paulo State. The subjects were divided into two distinct groups, group A, composed of 11 players of a football team competing for the São Paulo championship in the first division and, group B, made up of 11 secondary school students who played football as a hobby outside school hours.

All the individuals were subjected to an interview, observing Piagetian clinical method principles. They were presented with five problems dealing, in essence, with hypothetical situations, which can be commonly experienced during a football match and which could provoke choices, favoring or rejecting cooperation.

The qualitative analysis and interpretation of the data revealed that the subjects, despite belonging to two distinct groups of football players, presented similar moral judgments for the same problem to the extent that two different types of cooperation were characterized, namely, intergroup and intragroup cooperation.

Within intergroup cooperation, the framework observed was labeled as microcooperative because it differed from an effective morale; in other words, it was controlled by the principles of reciprocity and mutual respect. In contrast, in intragroup cooperation, an environment was perceived and named macrocooperative, due to the collection of values shared by the members of the same group.

According to the results obtained, it can be concluded that from among a wide complex of variables, which affected the moral judgment of the subjects, the adult figure, represented by the teacher or coach, significantly influenced the actions of the interviewees. Furthermore, from puberty to adulthood, teenagers feel the poignant necessity to conform to the ideas and structure of their peer group, inherent during this phase of life.

O Problema da Educação Moral

Porventura se pretende formar indivíduos submetidos à opressão das tradições e das gerações anteriores?

Nesse caso basta a autoridade do professor e, eventualmente, as “lições” de moral, com o sistema dos encorajamentos e das sanções punitivas para reforçar essa moral da obediência.

Pretende-se, pelo contrário, formar simultaneamente consciências livres e indivíduos respeitadores dos direitos e das liberdades de outrem?

Então é evidente que nem a autoridade do professor e nem as melhores lições que ele possa dar sobre o assunto serão o bastante para determinar essas relações intensas, fundamentadas ao mesmo tempo na autonomia e na reciprocidade.

Jean Piaget

*'AS DUAS JÓIAS MAIS PRECIOSAS
DESTE MUNDO: MINHA QUERIDA
COMPANHEIRA LE E MEU MELHOR
AMIGO PEDRO, AMBOS RAZÃO DE
TODO O ESFORÇO DESPENDIDO.*

AGRADECIMENTOS

- **A Deus, inteligência suprema e causa primária de todas as coisas;**
- **Aos meus pais, pela retidão com que conduziram minha educação;**
- **Ao meu irmão, por tornar meu texto mais racional e menos utópico;**
- **Ao professor Valério José Arantes, pela paciência de fazer de um aluno imaturo um aprendiz de pesquisador;**
- **As professoras Orly e Rosely, pelos conhecimentos da teoria piagetiana;**
- **As professoras Karina e Neide, pelo incentivo fundamental no início;**
- **Ao professor Fermino, pela prestimosa contribuição na qualificação;**
- **Ao amigo Washington, por sempre confiar em meu potencial;**
- **Aos adolescentes, sujeitos desta pesquisa, pelos conhecimentos que nos proporcionaram;**
- **A todos aqueles que direta ou indiretamente participaram deste estudo e que, por ventura, não tenham sido citados.**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
I - APRESENTAÇÃO.....	7
1.-A Educação numa Perspectiva Histórica.....	7
2.- A Origem dos Jogos.....	18
3.-A Influência do Ambiente no Desenvolvimento Moral.....	24
3.1 - O Ambiente do Jogo.....	28
3.2 - O Ambiente Esportivo.....	38
II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	43
1.- Princípios Básicos da Teoria Piagetiana.....	43
2. - A Classificação dos Jogos.....	50
2.1. - A Gênese do Respeito às Regras.....	55
2.2. - A Prática e Consciência das Regras.....	56
III - O JOGO ESPORTIVO.....	59
1. - O Futebol.....	61
1.1. - A Trajetória Histórica.....	61
1.2. - Os Valores Morais Expressados pela Linguagem.....	62
1.3. - Futebol e Violência.....	62
1.4. - Futebol e Antijogo.....	63
1.5. - Futebol e Egocentrismo.....	64
1.6. - Futebol e as Torcidas Organizadas.....	64
2. - O Esporte Lazer e Educação.....	66
2.1. - O Esporte enquanto Lazer.....	66
2.2 - O Esporte enquanto Educação	68
IV - MÉTODO.....	75

1. - Justificativa.....	75
2. - Problema.....	76
3. - Objetivo.....	77
4. - Sujeitos.....	77
5. - Procedimento	78
5.1. - Método Clínico.....	78
- Sentimento de Cooperação.....	80
V - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	81
- Apresentação dos Dilemas.....	81
1. - Análise dos Grupos.....	83
1.1. - Sujeitos do Grupo A.....	84
- Síntese.....	88
1.2.- Sujeitos do Grupo B.....	90
- Síntese.....	94
2. -Comparação Sujeitos do Grupo A x Sujeitos do Grupo B.....	95
3. - Interpretação das Entrevistas.....	98
3.1. - O Sentimento de Cooperação Intergrupar.....	99
3.2. - O Sentimento de Cooperação Intragrupal.....	101
- Síntese Final.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	117
ANEXO I.....	125
ANEXO II	147

Lista de Quadros

I. Classificação do Jogo Simbólico.....	51
II. -Síntese das Respostas do Grupo A x Grupo B / Dilema 1.....	95
III. -Síntese das Respostas do Grupo A x Grupo B / Dilema 2.....	96
IV. -Síntese das Respostas do Grupo A x Grupo B / Dilema 3.....	97
V. -Síntese das Respostas do Grupo A x Grupo B / Dilema 4.....	97
VI. - Síntese das Respostas do Grupo A x Grupo B / Dilema 5.....	98
VII. -Relação dos Sujeitos - América Futebol Clube / Grupo A.....	125
VIII. -Relação dos Sujeitos - Colégio Sistema Positivo / Grupo B.....	136

INTRODUÇÃO

“Tirem-me a esperança de mudar o futuro, e enlouquecer-me-ão.”

Zargwill

Os conhecimentos acumulados ao longo da jornada humana são construídos por intermédio de acontecimentos que emergem de uma complexa rede de interesses filosóficos e científicos, que almejam descortinar os mais diversos fenômenos. A busca pela explicação de tais fenômenos gera, por sua vez, a saga do homem à apropriação e ao entendimento de conhecimentos ligados tanto por uma idéia geral dos fatos, pela filosofia, quanto pelas premissas isoladas, preocupadas com as particularidades, pela ciência.

Dentre tais fenômenos, o da moral, cuja etnologia vem do latim *mores* ou *mos* e se refere ao modo de ser do homem, destaca-se, pois é a partir dele que se estruturam os valores e conseqüentemente as condutas de determinada sociedade. Assim, os princípios conceituais de moralidade norteiam as relações sociais em seus mais variados contextos; entre eles, podemos citar o do jogo e o do esporte, ambos fruto da cultura humana.

Ao optarmos pelo título “jogo e esporte: um paradoxo moral”, compreendemos a concepção polêmica que envolve o tema, no entanto, acreditamos ser importante proceder desta maneira pelos seguintes motivos.

Em primeiro lugar há uma confusão generalizada quanto às diferenças entre o contexto do jogo e o esportivo (considerado um jogo de regras), a ponto de existir interpretações semelhantes para dois ambientes com características diferentes. Quando falamos em características diferentes, referimo-nos aos valores que são veiculados pelo jogo e pelo esporte, ou seja, os conceitos subliminares embutidos na prática de cada um.

Em segundo lugar, o contra senso que se estabelece quando, por exemplo, slogans como “*esporte é saúde*” são vendidos à sociedade, conceitos que muitas vezes não estão de acordo com o que é realmente propagado. A atual situação do esporte brasileiro, principalmente no futebol - contexto dos sujeitos desta pesquisa -, explicita uma anormalidade dos princípios e finalidades originais do jogo.

Talvez uma pesquisa que almeje desnudar este universo corrompido do jogo esportivo não desperte grande interesse naqueles que, de uma forma ou de outra, beneficiam-se desse ambiente, enriquecendo-se ilicitamente e conquistando cargos políticos sorrateiramente, por meio de articulações meticulosas, utilizando como pano de fundo o círculo esportivo.

O que mais nos preocupa, porém, não são os planos capciosos oriundos desse meio, até porque acreditamos que aqueles que compartilham dessa ideologia são a minoria. O intuito, contudo, não é o de destituir o esporte enquanto produto cultural da sociedade, mas sim o de mostrar até onde, de acordo com suas características atuais, a máxima “*esporte é saúde*¹” pode ser levada em consideração.

Dessa forma, esta pesquisa baseia-se, preliminarmente, na análise das propriedades de cada ambiente, propiciando uma visão das diferenças morais que ocorrem na prática do jogo e do esporte.

Conseqüentemente, esperamos possibilitar aos interessados neste assunto, conhecer um pouco dos valores morais condicionantes que estabelecem o que inferimos ser um contra senso. Assim sendo, é a partir deste paradoxo que o presente estudo busca -focando-se no segundo contexto (esporte) - verificar a influência do ambiente esportivo na moralidade do sujeito, especificamente no sentimento de cooperação.

Para tanto, os capítulos que estruturam essa pesquisa procuram fornecer uma identidade contextual da complexa rede histórica e cultural que permeia o jogo e o esporte.

¹ Saúde aqui deve ser entendida de acordo com as prerrogativas da OMS (Organização Mundial da Saúde) ou seja, “um perfeito bem estar físico, mental e social” e não só dentro de uma perspectiva biologizante.

A apresentação traça, em seu primeiro subtítulo, ordenado por uma perspectiva histórica a partir da Grécia, uma cronologia de autores e suas respectivas posições acerca da educação do ser humano. Neste são abordadas linhas educacionais relevantes que contribuíram e contribuem com idéias difundidas pelos pensadores de cada época e têm o desígnio de situar vários aportes teóricos.

Para tanto, recorreremos ao estudo de paradigmas educacionais como o de *paidéia* na Grécia clássica (V a. C.), e o seu equivalente no império romano, que é o conceito de *humanitas*, passando pela idade média e sua concepção *religiosa* do mundo até o seu declínio, relatando a ascensão do *renascentismo* em prol de uma *reforma* e *contra-reforma*, chegando ao século XVIII, quando a *razão* e a *liberdade* de pensamento começam a emergir com maior ênfase, construindo um legado pedagógico que subsidiará novas estruturas educacionais no século XIX e na idade contemporânea. Assim, este subtítulo almeja levar à apreensão de alguns dos diversos aspectos que constroem a educação do ser humano.

O subtítulo subsequente é destinado a uma busca às raízes dos jogos numa visão que transpõe os conceitos fisiológicos e psicológicos, ou seja, em uma perspectiva cultural. Dessa forma, ambicionamos explicitar uma investigação alicerçada em uma teoria que apregoa o jogo como uma das formas mais primitivas de expressão do homem, estando presente numa complexa gama de atividades milenares que vão do ritual à guerra.

Em seguida, num terceiro momento, visamos denotar a ascendência do ambiente na construção da moralidade, considerando o ser humano como um agente influenciado e influenciador. Fatores importantes como o do paradigma ecológico são abordados, buscando pressupor uma dinâmica entre o indivíduo e o meio ambiente, corroborando que a influência do segundo está diretamente relacionada ao nível de maturidade moral do primeiro.

No subtítulo que se segue, pretende-se elucidar as características de reciprocidade e espontaneidade presentes no jogo, entendendo-os como valores que favorecem, entre outros atributos o desenvolvimento de uma moral efetiva.

Neste, a reciprocidade é discutida com subsídios da epistemologia genética e sua respectiva posição sobre a importância de uma relação cooperativa entre os sujeitos. Já a definição de espontaneidade é respaldada pelo psicodrama e sua preocupação com espaços criativos tendo como proposta prática à utilização do teatro como agente educacional.

Partindo do pressuposto da interferência do ambiente no desenvolvimento moral do sujeito, a última parte da apresentação versa sobre quais são os valores apregoados pelo ambiente do jogo esportivo. A proposta é identificar a desvinculação do esporte com os conceitos básicos de respeito mútuo e lealdade entre outros atributos.

Acreditamos ser importante salientar a influência de fatores extrínsecos como o econômico e o político que imprimem no contexto esportivo - muitas vezes, deformando suas características originais - o estabelecimento de um sistema cuja busca pela performance acaba por veicular valores que culminam com um desrespeito ao ser humano.

No segundo capítulo, sobre a fundamentação teórica, a primeira parte demonstra as direções referendadas pela psicologia experimental, notadamente a epistemologia genética de Jean Piaget (1896-1980), fio condutor desta investigação. Nos subtítulos subseqüentes, são levantadas questões a respeito da classificação dos jogos explicada pelas estruturas; a gênese do respeito às regras atribuídas a uma causalidade, e a prática e consciência das regras estudada pela evolução de seus estágios.

Apoiados na teoria piagetiana, objetivamos explicitar os conceitos básicos para o desenvolvimento da pesquisa; para tanto, na classificação dos jogos, são apresentadas as três estruturas e suas subestruturas, isto é, a de exercício, simbólica e de regras. Já na gênese do respeito às regras, procuramos distinguir quais são os diferentes sentimentos que se apresentam de acordo com a faixa etária do sujeito.

Por fim, são descritos o estudo e as características peculiares de cada estágio da prática e consciência das regras, desde um atributo conformista até a conquista de uma postura autônoma.

O terceiro capítulo versa a respeito do jogo esportivo com ênfase no futebol em seu âmbito histórico e de valores morais. Em primeira instância, há um empenho para

contextualizar o esporte enquanto um jogo específico que se diferenciou de outros por possuir determinadas peculiaridades que são inerentes ao seu ambiente; daí, inferirmos a utilização do termo jogo esportivo.

A opção pelo jogo esportivo de futebol se dá pelo fato de ser o mais difundido, praticado e assistido no mundo e particularmente no Brasil. Assim, é feita uma apreensão de alguns fatores que denotam os valores que se internalizam no futebol, tais como suas expressões lingüísticas, sua relação com a violência, o antijogo e o egocentrismo, a participação e concomitante influência das torcidas organizadas. Na sequência buscou-se dimensionar o esporte dentro de uma perspectiva diferente do apresentado até então, para tanto, a proposta é relacionar o âmbito esportivo atrelando-o ao lazer e a educação.

Já no quarto capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos, com ênfase ao método clínico de Jean Piaget (1986-1980). Para verificar o sentimento de cooperação, optamos por utilizar dilemas morais que foram elaborados de acordo com as recomendações utilizadas e apregoadas por De VRIES (1998).

É importante ressaltar que, mesmo optando por um leque amplo de informações das mais diversas áreas de conhecimento (educação física, filosofia, psicodrama, psicologia, antropologia entre outras), a psicologia genética tem o papel de ser a teoria unificadora desta pesquisa.

Não poderia ser de outra forma, pois a própria construção da epistemologia genética, alicerçada na filosofia e nas ciências, permite-nos caracterizar esta investigação a partir dos enunciados de PIAGET (1896-1980).

No quinto, e último capítulo, apresentamos os dilemas utilizados na coleta de dados, bem como as análises e sínteses específicas de cada grupo para, logo em seguida, determinarmos a comparação entre tais grupos e finalmente inferir os sentimentos de cooperação divergentes que emergiram nas respostas dadas pelos sujeitos.

Partindo desse prisma, acreditamos que a relação das partes de cada capítulo, mais do que mostrar um estudo fechado sobre determinado assunto, sugere uma reflexão abstrativa, estabelecendo um todo além do descrito.

I - APRESENTAÇÃO

“A única certeza que sei é que aquilo que não sei, é muito maior do que aquilo que penso que sei”.

Lucas

1. - A Educação numa Perspectiva Histórica

Qualquer estudo que objetive descrever a educação a partir de uma perspectiva histórica, deve fazer um recorte que delimite e norteie o ponto de partida. Entendemos que um enfoque dessa natureza deva começar pela Grécia.

A Grécia clássica, por volta de V a.C., destaca-se pelo uso da autonomia e criticidade por parte de sua sociedade. Nessa época, foi criado o conceito de *paidéia* cujo significado é amplo e complexo, podendo se referir à civilização, cultura, literatura ou educação; no entanto parece que a última (principalmente direcionada à criança) é a que mais se identifica com o conceito.

Até aproximadamente o século VI a.C., a Grécia se destaca por uma concepção mítica do mundo, pois acredita que a vida do homem é significativamente influenciada pelo sobrenatural ou divino. Pouco a pouco, esse pensamento mítico dá vazão a uma interpretação mais criteriosa, consolidando o nascimento da filosofia grega com seus períodos pré e pós-socrático.

Sócrates nada deixou escrito, a não ser por seus discípulos, especialmente Platão, que estimula o parecer de idéias avançadas para sua época, como a educação igualitária entre homens e mulheres e a responsabilidade da educação ao estado.

Esse período de surgimento e desenvolvimento da filosofia tornou-se um campo fértil para o aparecimento dos primeiros mestres, denominados de sofistas, considerados como os artistas da persuasão.

Segundo Aranha (1996), visto no início como pessoas de má fé, os sofistas são os precursores da educação intelectual, e estendem o conceito de *paidéia*, originalmente destinado à criança, para também o adulto.

Ainda de acordo com autora (ibid), a Grécia foi detentora de uma das concepções mais notáveis - e que não se viu nada igual até hoje -: apregoava uma educação sistêmica, concebendo destaque a todos os domínios do ser humano.

Por volta do século IV a.C., duas concepções se notabilizam. Por um lado, a concepção de educação Espartana, na qual a criança ficava em casa até os sete anos de idade para, a partir de então, receber uma educação pública e obrigatória que se destacava por atividades lúdicas até os doze anos e, com o passar do tempo, cedia espaço à educação física com rigores militares.

Por outro lado, há a concepção de Atenas, que se impunha pela formação intelectual, além dos cuidados com a educação física, cuja função extrapolava o reducionismo militar dos espartanos, pois era direcionada à moralidade e à estética.

Mais tarde, no período Helenista, constituído no final do século IV a.C., começam a ocorrer significativas alterações na educação grega, principalmente a diminuição de atividades que cultuam o corpo, pois essas passam a ceder lugar às atividades intelectuais.

À frente desse século, outra civilização se destaca na história, contribuindo de maneira relevante para o processo de educação do ser humano; estamos, portanto, falando dos romanos.

Mais preocupados com os aspectos cotidianos, os romanos não se interessavam por uma abordagem filosófica que discutisse questões abrangentes. Mais pragmáticas e vazias, as discussões estavam dirigidas particularmente para as ações de cunho político.

Equivalente ao conceito grego de *paidéia*, a palavra *humanitas* é utilizada pelos romanos para representar uma educação estruturada. No entanto, apesar de uma

concepção integral do ser humano no início, o conceito de *humanitas* passou com o tempo a direcionar seus esforços exclusivamente ao estudo das letras.

Efetivamente, a educação romana, para Aranha (1996), pode ser distinguida de acordo com o desenrolar de sua história. Num primeiro plano, os valores transmitidos são os da perpetuação da nobreza patriarcal. Nesta, até os sete anos, a criança fica aos cuidados da mãe, passando depois os meninos à responsabilidade do pai, que os prepara para a vida adulta, a qual se resumia em lidar com as questões políticas e militares, continuando as meninas aos cuidados maternos.

Mais tarde, na república, emergem três tipos de ensino aprendizagem. No primeiro, chamado de *ludi magister*, os professores eram pessoas simples e mal pagas submetendo-se a dar aula em espaços pouco apropriados. No segundo tipo, intitulado de *escola dos gramáticos*, os romanos passam a tomar contato com a cultura grega e, ao mesmo tempo, são influenciados por ela. Já no último, surgem as *escolas de retóricas*, freqüentadas pela elite que aprendia política, direito e filosofia, sendo os professores respeitados e bem pagos.

Finalmente, a educação do império que, como estabelece Aranha (1996), não é muito diferente da republicana; assim, a diferença primordial é a intervenção do estado na educação, privilegiando o estudo de direito romano com formação sistemática de cinco anos.

Outro período que merece destaque na educação é o da idade média, não tanto pela sua qualidade, mas sim pela maneira como foi conduzido, e é chamado por Aranha (1996) como a época em que se preocupou com a “*formação do homem de fé* (p.70).”

No início, num contexto histórico feudal, nem os escravos, nem os nobres eram letrados; os clérigos é que detinham quase que de maneira absoluta o poder do conhecimento em suas mãos.

Dessa forma, com a decadência do império romano, os padres promulgam uma filosofia *patrística* com o objetivo de arrebanhar e converter a população formada por não cristãos.

Dentre outras filosofias clericais apregoadas para este fim, a *escolástica* se destaca tornando-se um estudo obrigatório na idade média, atingindo seu apogeu no

século XVIII com Tomás de Aquino, que escreveu e propagou diversas obras de fundo teológico, sendo uma das suas célebres frases (apud Aranha, 1996) “*parece que só Deus ensina e deve ser chamado de Mestre* (p.75).”

Outro movimento religioso de conotação peculiar foi o *monarquismo*, caracterizado pelo refúgio em mosteiros, considerado um local destituído dos prazeres carnavais, com o intuito de enclausuramento para elevação do espírito.

Em meio a guerras e invasões bárbaras, a idade média pode ser considerada um período de estagnação para o desenvolvimento intelectual e científico, até começar a surgir as primeiras universidades.

A partir do século XV, portanto, o contexto histórico assume novos caminhos, com a ascensão da burguesia e o descontentamento do papel da Igreja na sociedade emerge o período renascentista.

Nesse ambiente de crítica à tradição do ensino religioso, ocorre o aparecimento de colégios e vários nomes se destacam em prol de uma *reforma e contra-reforma*; entre esses nomes estão Juan Luis Vives (1492-1540), Erasmo de Rotterdam (1467-1536), François Rabelais (1494-1553), Michel de Montaigne (1533-1592) entre outros.

Já no século XVIII, consoante Luzuriaga (1990), politicamente, ocorre um dos marcos na evolução da humanidade: a revolução francesa, cujo cenário trouxe, como uma de suas conseqüências, a passagem da educação do âmbito exclusivista para o coletivo, vinculando-se dessa forma a organizações públicas. Pedagogicamente, há a substituição do ensino especificamente religioso e dominante até então, para o moral e cívico.

Assim sendo, os atributos muitas vezes mágico-fenomenológicos pregados pela educação religiosa cede, em importância, lugar à razão e à liberdade de pensamento.

Luzuriaga (1990) divide as formas de ensinar no século XVIII em: *sensualista, naturalista, filantrópica, política, idealista e os preceitos educacionais pestalozzianos*.

Segundo Aranha (1996), na pedagogia *sensualista*, há uma busca no sentido de recuperar a “*importância das paixões como vivificadoras do mundo moral ...* (p.120).”

Temos como seus principais representantes Condillac (1715-1780), difundindo o pensamento crítico e o ensino autônomo, Diderot (1713-1784) que busca dar um maior

valor aos conhecimentos científicos em relação aos literários, e Helvetius (1715-1771), observando nas diferenças sociais uma causa educacional, assim como atribuindo às sensações a base do processo ensino-aprendizagem.

Rousseau (1712-1778) precursor da pedagogia *naturalista*, retrata diversos valores que regulam a arte de ensinar. Suas obras destacam a liberdade não como algo ilimitado e irresponsável, e sim regulada pela necessidade, bem como a noção de aprendizagem a partir das ações executadas pelo sujeito.

Contudo é importante ressaltar que a educação naturalista não impele de forma alguma ao retorno de uma vida primitiva, mas sim um desvencilhamento das pieguices encontradas nas rodas sociais elitizadas.

O propósito central é o de proporcionar ao ser humano a possibilidade de ser o artífice de si mesmo; para tanto, o homem deve agir por livre arbítrio; logo, qualquer situação que o impeça de tal feito é contra essa natureza.

Outra questão relevante é a dimensão de um processo de ensino-aprendizagem informal, que tenha como primazia os sentidos, as emoções e os instintos como atesta (Aranha, 1996) ao descrever sobre Rousseau

“Rousseau não dá muito valor ao conhecimento transmitido e quer que a criança aprenda a pensar, não como um processo que vem de fora para dentro, ao contrário, como desenvolvimento interno e natural (p.122).”

Porém, esse caráter revolucionário custou algumas críticas a teoria rousseauniana, sendo vista com ressalvas por determinados educadores. No entanto se infere que tais críticas só aumentam o valor de suas obras.

Ainda no século XVIII, Luzuriaga (1990) descreve a pedagogia *filantrópica* de Basedow (1723-1790), na qual os jogos e a educação física são meios interessantes para o ensino, sendo esse conceito de ensino mais abrangente, humanitário, acreditando na força da educação como forma de promover filantropia.

Em *Dessau*, funda o instituto *filantropinun*, cuja proposta é a de uma educação que veicule uma melhor qualidade de vida, senão mais digna, em que segundo Aranha

(1996), “*a aprendizagem deve ser prática e agradável, estimulando a atividade racional e a intuição mais do que a memória* (p.127).”

Na pedagogia *política*, destaca-se La Chalotais (1701-1785), que reivindica uma educação gratuita e de responsabilidade do estado. Propõe o ensino às classes mais baixas, mas o reduz ao mínimo, e Condoncet (1743-1794) lutando pelos mesmos ideais sem, no entanto, concordar com a educação sendo monopólio do estado, sugerindo uma autonomia relativa do ensino ao governo.

Por isso o século XVIII também é aclamado como o “*período das luzes*” que, de acordo com Aranha (1996), representa “*o poder da razão humana de interpretar e reorganizar o mundo* (p.119).”

Dessa forma, politicamente falando, os ideais da época vão contra o absolutismo, tornando-se um terreno fértil para reflexões pedagógicas.

Os preconizadores desse período acreditam que, para desenraizar o absolutismo no ensino, essencialmente provocado pelo monopólio do conhecimento pela religião, é necessário desenvolver uma capacidade racional, como corrobora Diderot (apud Aranha, 1996)

“É bom que todos saibam ler, escrever e contar, desde o primeiro ministro ao mais humilde dos camponeses (...) Porque é mais difícil explorar um camponês que sabe ler do que um analfabeto (p.121).”

Kant (1724-1804) é citado por Luzuriaga (1990) como o construtor da pedagogia *idealista*. Em Kant a moralidade é vista como o fim a ser atingido, distinguindo os cuidados e a formação, sendo ressaltada a educação física como um dos recursos à conquista moral.

Para Kant (1724-1804), apesar dos conceitos morais também serem racionais, estes são analisados de uma maneira mais concreta, geralmente em torno de situações que envolvem problemas do dia a dia.

Dessa forma, invoca que a consciência moral é fruto de uma conquista interna e não imposta. É a liberdade fundamentada na autonomia que vai proporcionar ao ser humano atingir sua autoconsciência, daí a pedagogia idealista apregoar o livre arbítrio.

Luzuriaga (1990), ao relatar os continuadores da pedagogia idealista no século XIX, cita autores como Fichte (1762-1814), destacando uma educação para todos, Schleiermacher (1768-1834), promulgador da ampliação da responsabilidade da educação para outras esferas além do estado, tais como a igreja e a comunidade local, Hegel (1770-1831), que acredita na educação como um agente que potencializa a espiritualidade do homem, assim como na força do estado na formação do mesmo.

Para Hegel (1770-1831), o estado é primordial para que o homem possa vir a se tornar um ser essencialmente social, cabendo assim especificamente ao estado a responsabilidade de transmissão desses valores.

Ainda sobre a pedagogia idealista no século XIX, é mencionado Goethe (1749-1832), que acredita numa educação em que a ação é a base fundamental para que haja êxito no processo educativo.

Outros como Froebel (1782-1852), centrado principalmente na criança, é o idealizador da educação infantil, ao se preocupar com as características complexas da criança pequena, propõe uma educação que privilegia os primeiros anos de vida do indivíduo; Herbart (1776-1841), que inicia uma reivindicação objetivando a educação sair da esfera da experiência para o da instrução, também fazem parte desses preceitos idealistas.

Para Luzuriaga (1990), mesmo sem nomear uma proposta pedagógica sistemática, *Pestalozzi* (1746-1827) contribui para uma ação educativa direcionada ao povo, caracterizando o sujeito dentro de um tríptico aspecto: “*espírito, coração e mão*”.

A teoria pestalozziana vê o homem, durante a evolução da sua ontogênese, passar do instinto ao social e desse ao moral, cabendo à família, à escola e à sociedade como um todo, contribuir para o desenvolvimento do ser humano.

Pestalozzi (apud Incontri, 1997) mostra uma particularidade ímpar em seus estudos, e, para compreendê-lo, é preciso que nos desvencilhemos de preconceitos

científicos; é necessário vê-lo com um raciocínio metódico, mas, antes de qualquer coisa, deixar que sintamos pelo seu coração.

Incontri (1997) sobre a pedagogia pestalozziana, coloca que

“Esse caráter assistemático de sua filosofia é antes uma qualidade, pois o afasta o dogmatismo e lhe dá um caráter científico. É verdade que seu discurso fornece infinitos ingredientes ao debate intelectual, mas por ter se alimentado de uma prática intensa, de um fervoroso idealismo e de uma entrega pessoal intensa pouco observada na história das idéias, dirige-se também ao coração dos homens (p.12-13).”

Ainda sobre os textos de Pestalozzi, Incontri (1997) comenta que

“O caráter da percepção interior está nos planos sensorial, afetivo-moral e intelectual. Pondo em ação os sentidos físicos, naturalmente o sujeito toma consciência de seu corpo, de suas capacidades físicas; sendo amado e amando, tem acesso ao seu ser moral; e representando as sensações físicas e os sentidos da alma, compreendendo-as, relacionando-as, comparando-as, vê-se como razão, inteligência (p.102).”

Alves (1997) reconhece que Pestalozzi ainda hoje é desconhecido, mas confirma a profundidade de seu trabalho *“pois seus princípios revelam a verdadeira natureza da educação e, como verdade, se mantêm sempre (p.119).”*

Segundo Alves (1997), Pestalozzi mostra ser, na história daqueles que criaram um método educacional em seus respectivos estudos, aquele que mais se aproximou da visão do homem como uma unicidade existencial.

Ao relatar sobre a obra de Pestalozzi, o autor (ibid) ainda enfatiza sobre o sentimento que enobrece o ser humano: o amor. No entanto, esclarece que, o amor, para pestalozzi, não é um sentimento abstrato, totalmente subjetivo e sem conexão com a realidade contextualizada.

Incontri (1997) descreve sobre o amor pedagógico de Pestalozzi, deixando entender que este amor pode se propagar fora do lar (onde seria seu reduto oficial)

“é a esse amor, que naturalmente aparece nas mães e que pode ser despertado em qualquer ser humano (...). Toda eficácia de uma relação educador - educando repousa, então, na possibilidade de um sentimento filial que os una. Assim, ele deseja transferir para escola, como propões na carta de Stans, as relações familiares (p.93-94).”

A autora (ibid) comenta que, para Pestalozzi, o amor pedagógico seria como *“uma espécie de clima espiritual positivo”* e conclui *“a formação integral do homem, que permite pleno desabrochar de todas suas potencialidades, depende em primeiro lugar da capacidade de amor dos educadores e do grau de lucidez desse amor (p.97).”*

Por isso a autora, afirma que o amor pedagógico aparece como o alicerce de toda a obra de Pestalozzi e, a maneira como expressa em seus textos, permite-nos inferir que utilizava na prática o amor pedagógico, fio unificador e condutor de todas suas experiências.

Apesar de, na primeira metade do século XIX, as características idealistas e naturalistas do século XVIII estarem presentes, a partir da segunda metade do século XIX, começam a predominar os valores positivistas.

Por fim, no século XIX, Luzuriaga (1990) se refere à pedagogia *positivista* por meio dos trabalhos de Spencer (1820-1903), cujo principal traço é a valorização da educação física e da aproximação da natureza, não atribuindo ao estado a responsabilidade da educação, ou seja, o conhecimento é direcionado ao individual.

Aranha (1996) destaca outro importante representante do positivismo, Augusto Comte (1798-1857), que atribui ao positivismo um estado magno de consciência do ser humano.

Esse conceito (positivista) exprime uma posição antagônica às concepções religiosas de explicar o mundo, ou seja, a busca é pelo real e não o metafísico. Portanto os fatos que não são palpáveis ou observáveis fazem parte de um rol de acontecimentos que não merece atenção.

Dessa maneira, a ciência se torna onipresente na explicação das ações que envolvem a vida, tendo como método à experimentação baseada na quantificação e observação.

Essa forma de ver o mundo, segundo a pedagogia positivista, deve ser uma, sendo que as ciências humanas devem creditar aos seus conceitos somente o que for fruto da experimentação.

De acordo com Luzuriaga (1990), o século XX ganha uma notoriedade ainda maior que a do século XVIII. Segundo o autor (ibid), esse fato se dá graças “à *crescente atenção do público aos problemas da educação* (p. 242).”

O autor, no século XX, não fala de linhas pedagógicas em si, mas em “*direções*” que a pedagogia tomou, entre as mais relevantes estão: *individual / pragmática, psicológica / experimental, ativa / progressiva, e a social*.

Na pedagogia *individual / pragmática*, Ellen Key (1849-1926) pronuncia que a criança está acima das instituições que oprimem e sufocam suas potencialidade; Otto (1859-1933) fala de um ensino por instrução norteado por temas globais, e não por matérias específicas; Gaudig (1860-1923) é embaixador de uma abordagem sistêmica da personalidade.

Outros como James (1842-1910) fundamenta-se especialmente na formação de hábitos e condutas, e Nunn (1873-1943) entende que a educação deve contribuir para a formação da individualidade sendo a escola um contexto de seletividade.

Numa proposta prática, o pragmatismo não concebe uma educação sobre suposições ou mesmo situações abstratas, por isso todos os seus esforços educacionais estão direcionados à realidade.

Há vários representantes da pedagogia *psicológica-experimental*, tais como Binet (1857-1911); Claparede (1873-1940), defensor de uma educação baseada nas necessidades da criança, e Piaget (1896-1980), idealizador da epistemologia genética, que discutiremos na fundamentação teórica.

Para Luzuriaga (1990), a pedagogia *ativa / progressista* é, concomitante a outra do século XX, a mais inovadora, tendo como destaques Dewey (1885-1952), deliberador de uma proposição que recusa a transmissão do conhecimento por uma via exclusivamente instrucional, enfatizando valores como: a importância da ação no aprendizado e a contextualização dos assuntos e aos conceitos democráticos.

A partir desse prisma o conhecimento é direcionado a uma realidade experimental, rejeitando a demasiada atenção ao intelectualismo e à memorização. Nas palavras de Aranha (1996), Dewey “*conclui que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas é a própria vida* (p.171).”

Outro representante da pedagogia ativa é Kerschensteiner (1854-1932) que pleiteou na escola os valores atrelados ao trabalho e à auto-avaliação.

Já na pedagogia *social*, temos Natorp (1854-1924), fundamentado no social idealista, cujo fim é uma educação que humanize o homem; Willmann (1839-1920), observador do social por meio de uma perspectiva histórica, dando ênfase aos conteúdos culturais passados de geração para geração.

Também citamos Durkheim (1858-1917), que se inspira em uma sociologia na qual o processo educacional se dá nas relações vivenciadas entre o adulto, que assume o papel de detentor e transmissor do conhecimento, e a criança, formada e moldada a partir do que lhe é passado.

Contudo Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895) são os mais polêmicos e inovadores autores da pedagogia social. Para eles (ibid), a participação de uma teoria social nasce a partir da mobilização de trabalhadores descontentes com a desigualdade de classes devido ao desenvolvimento capitalista.

Apesar de considerada utópica, a proposta central é a de uma sociedade igualitária, que deve ser conquistada por fatos e ações, e não só por idéias intelectuais, daí o incentivo à luta de classes.

Na educação, essas propostas promovem significativas alterações, como afirma Aranha (1996)

“A luta pela democratização do ensino (universal) e pela escola única (não dualista) isto é, sem distinção entre formar e profissionalizar; a valorização ao pensar e ao fazer em que o saber esteja voltado para transformação do mundo; a desmistificação da alienação e da ideologia, ou seja, a conscientização da classe oprimida (p.142).”

Dessa forma, desde a Grécia até a pedagogia contemporânea, foram notórias as idéias difundidas pelos respectivos pensadores de cada época.

Os valores que permeiam cada uma dessas correntes pedagógicas acabam por construir um ambiente educacional. Ambiente este habitado por interlocutores que se relacionam e se influenciam mutuamente, portanto, expressam valores.

2. - A Origem dos Jogos

Antes de iniciar uma análise sobre a concepção do jogo, cabe a nós esclarecer que qualquer estudo acaba tomando a forma do investigador, assim, é importante deixar claro que, em primeiro lugar, qualquer avaliação sobre a origem do jogo corre o risco de ser reducionista, devido à complexidade do assunto e, em segundo lugar, pretendemos identificar, a partir da origem, características que permitam avalizar o presente estudo.

Portanto, fazer um exame sobre a origem do jogo exige, antes de tudo, uma postura excludente. Excludente porque o tema jogo suscita uma vasta gama de autores e teorias que tecem sobre seu princípio. Dessa forma, optamos por tratar o assunto sob uma perspectiva cultural.

Dentre aqueles que estudaram as raízes do jogo a partir da cultura, Huizinga (1996) se sobressai por formular uma visão diferente ao transpor as barreiras do fisiológico e do psicológico.

Na opinião de Huizinga (1996), o jogo, por estar além das atividades humanas (pois os animais também jogam), não comporta um estudo fundamentado em conceitos racionais.

Para o autor, a natureza e o significado do jogo possuem características relevantes como liberdade, irrealidade e livre arbítrio. Visto por esse prisma, está numa categoria de atividade humana que ultrapassa condicionamentos e rotinas, possuindo limites autênticos.

Ainda sobre as características inerentes do jogo, ressalta-se o valor ético; em outras palavras, mesmo o objetivo sendo a vitória, a lealdade é um sentimento que deve ser mantido e respeitado entre os jogadores.

Segundo Huizinga (1996), o jogo possui funções abrangentes e que, muitas vezes, confundem-se, pois o seu principal papel é o de viabilizar estratégias para que determinadas metas possam ser atingidas e, concomitantemente, representar essas estratégias como forma de exibição ao outro.

Dessa maneira, a natureza do jogo é verificada nas mais primitivas formas de expressões do ser humano, estando seu significado presente em atividades diversas como os rituais, práticas desenvolvidas desde os primórdios.

É em decorrência dessa abordagem que o jogo se reveste como um agente de desenvolvimento e surgimento da humanidade, considerado mesmo anterior à cultura.

Dessa forma, de acordo com Huizinga (1996), o jogo, mais precisamente, o jogo de regras pode ser conceituado da seguinte maneira

“O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana (p.33).”

Exposta a natureza, outra difícil questão necessita ser esclarecida. Talvez, mais complicado que diagnosticar a essência do jogo, seja entender o significado de sua expressão lingüística.

Huizinga (1996) destaca a impossibilidade de uma terminologia geral, haja vista para as especificidades que se apresentam de acordo com o contexto cultural no qual o jogo está inserido.

Essa problemática pode se dar dentro de um mesmo ambiente cultural, onde a palavra jogo assume diferentes significados. A cultura grega, sânscrita e chinesa exemplificam esse fato, pois, diferenciavam a palavra jogo de situações competitivas.

O latim, contudo, possui certa homogeneidade pelo fato de atribuir um vasto campo de significado ao jogo por meio da palavra *ludus*. Nem mesmo a denominação *play* em inglês designa um conceito tão amplo.

Outra questão influente tratada por Huizinga (1996) versa sobre os laços que unem o jogo com a competição. Segundo o autor (1996), as características lúdicas originais do jogo não excluem a competição, pois a mesma possui um caráter motivacional, proporcionado pela tensão e a incerteza.

Porém, esta colocação é necessária para entender o paradoxo moral entre o ambiente do jogo e do esporte (visto como jogo de regras), Huizinga (1996) enfatiza que

“Embora o jogo enquanto tal esteja para além do domínio do bem e do mal, o elemento de tensão lhe confere um certo valor ético, na medida em que são postas à prova as qualidades do jogador: sua força e tenacidade, sua habilidade e coragem e igualmente, suas capacidades espirituais, sua “lealdade” (p.14).”

Ser melhor que o outro, assim, implica em uma natural satisfação pessoal, que pode se estender ao grupo conforme o caso, e não uma forma de dominar ou destruir o outro, pois, para o autor (ibid), as regras existem para nortear uma relação amistosa e de respeito.

Um erro grave, portanto, ocorre quando espetáculos esportivos são apresentados em forma de jogo. É só ligar os televisores e observarmos jogadores / gladiadores burlando as regras e ultrapassando os limites da lealdade para alcançar a vitória, a qualquer custo.

Por isso, a competição precisa ser entendida por um pólo diferente: ser melhor que o outro significa, antes que qualquer coisa, ser melhor que si mesmo ou, em outras palavras, vencer seus próprios limites.

Ainda a respeito da competição e do jogo, mesmo correndo o risco de sermos demasiadamente repetitivos, recorreremos a Huizinga (1996), ao dizer que *“a virtude e a honra, a nobreza e a glória encontram-se desde o início dentro do quadro da competição, isto é do jogo (p.73).”*

Portanto, a deturpação dos princípios éticos ocorre devido a atos corruptos praticados por homens (que, na maioria das vezes, nunca jogam), movidos pela ganância obstinada pelo lucro.

A partir dos conceitos de natureza, funções, significado lingüístico e competição dentro de uma perspectiva cultural, Huizinga (1996) faz menção às relações que existem entre o jogo e as noções de direito, guerra, conhecimento e poesia.

Numa análise superficial, poderíamos inferir que há certa discrepância entre jogo e direito, principalmente devido às características lúdicas do primeiro e à seriedade do segundo.

Porém, ao estudar tal relação, Huizinga (1996) atribui semelhanças a ambos, verificadas por meio dos sentimentos de competição.

A palavra direito remete a situações que envolvem justiça, honra, honestidade. Norteados por esse prisma, observamos que o autor, procura, ao fazer essa relação, corroborar que o ato de competir é fundamentado por esses sentimentos.

Para entender melhor essa relação, o autor, recorre ao exemplo da cena vivenciada em um tribunal onde oponentes, defensores e acusadores buscam a vitória, alicerçados por códigos morais, de forma que a justiça seja feita. Guardando-se as devidas proporções, é esse o ambiente do jogo.

Sobre a ponte proposta entre a guerra e o jogo, esta se dá pela ordem observada tanto em um quanto no outro, ordem esta regida pelas regras que promovem o funcionamento tanto da guerra quanto do jogo.

Huizinga (1996), descreve a busca da vitória como qualidade intrínseca aos dois ambientes e, por mais inusitado que possa parecer, o costume da troca de cumprimento entre os adversários.

Essa última colocação, mesmo que a relação do jogo seja com a guerra, corrobora um espaço à reciprocidade entre os jogadores. Mesmo na guerra há leis de direito internacionais que promulgam um tratamento ético.

Ao dissertar sobre o jogo e o conhecimento, Huizinga (1996) faz alusão ao desenvolvimento dos jogos que possuem em seu conteúdo a descoberta de enigmas. Essa forma secular de jogo envolve conhecimentos prévios do conteúdo, tendo como

característica própria à intervenção de um mediador, cuja função é a de facultar pistas que possam desencadear a resposta.

De acordo com o autor (ibid), essa relação entre jogo e a construção de determinado conhecimento, promovida pelo vínculo pergunta e resposta, é tão notória que foi estudada por PIAGET (1896-1980).

Partindo do princípio da intervenção, Brenelli (1996) comenta que o principal objetivo desta é “*possibilitar estas trocas que desafiam o raciocínio de um sujeito que é construtor de seu próprio saber* (p.29).”

Segundo a autora, o papel da intervenção é propiciar “*situações problemas*” que promovam desequilíbrios e, a partir desses, o sujeito desencadeie respostas cada vez mais elaboradas.

É assim que, para Piaget (apud Brenelli, 1996), “*os desequilíbrios têm uma função motivacional, obrigando o sujeito, por meio de compensações, a ultrapassar o estado atual do conhecimento e procurar novas direções* (p.31).”

Esse tipo de desequilíbrio, pode ser desencadeado por meio de dilemas, que nada mais são do que narrativas elaboradas para esse fim. Acreditamos que a relação entre o jogo e conhecimento confirma a importância de um ambiente menos pragmático para aprendizagem.

Huizinga (1996), ao abordar a poesia e o jogo, crê na origem da natureza poética a partir do jogo, sendo os atributos relevantes dessa ligação aspectos como divertimento, imaginação, improvisação etc.

A competição, de acordo com o autor (ibid), também faz parte dessa relação, pois há poesias cuja finalidade é de travar um duelo, conquistando a vitória para aquele que tiver maior imaginação e habilidade de improvisação.

Para o autor, o objetivo da estrutura poética é o de evocar representações, que formam o “*espírito lúdico*”, qualidade esta presente no conceito de jogo.

Dessa forma, o drama se torna outro aspecto da relação jogo e poesia, haja vista que neste há a personificação das representações, ou seja, os conceitos abstratos advindos da imaginação tomam forma.

Convicto do surgimento e desenvolvimento da civilização a partir do jogo, o autor (ibid) descreve o lúdico como presença fundamental em outras esferas da cultura humana, a filosofia e a arte. Sobre a filosofia, de acordo com os princípios sofistas², o tempo livre é um espaço para argumentações e contra-argumentações de diversos temas. Mesmo os personagens sérios de Platão são frutos de investigações filosóficas sob um agradável passatempo.

Assim sendo, podemos inferir que o elemento lúdico permeia a busca pela razão da existência, tornando a procura pelo conhecimento um verdadeiro ambiente de jogo, que se dá também no contexto da arte.

A música, semelhante à poesia, nasce da imaginação e da improvisação, e o seu potencial lúdico pode ser alicerçado no conceito de paidéia: “*serve simplesmente para gastar o tempo livre*”. Portanto o jogo pelo jogo, a arte pela arte apregoa uma visão na qual o importante é o sentimento que envolve o sujeito naquele determinado momento.

A competição, da mesma forma que está nas outras esferas culturais, está presente na arte, especificamente na música onde a própria história do Brasil nos dá o exemplo dos festivais da década de sessenta.

Ao estudar o aspecto lúdico do jogo, Huizinga (1996) se refere a diferentes períodos da civilização com o intuito de diagnosticar as especificidades culturais de cada época, partindo do império romano até a sociedade contemporânea.

Apesar de uma base política corrupta e nefasta, Roma contemplava o lúdico por meio de diferentes atividades, entre elas a circense e a dos anfiteatros.

Na idade média, a cultura popular era composta de uma vasta rede de jogos, além de cerimoniais que possuíam caracteres lúdicos.

Já no movimento Renascentista e Humanista, o “*espírito lúdico*” se faz presente por intermédio da capacidade criativa de personagens como Leonardo da Vinci e Jean Molinet.

No século XVII, o estilo Barroco marca o que Huizinga (1996) denomina de “*imaginação exuberante*”, exibida desde as arquiteturas até as vestimentas.

² “pertence àquela espécie de pessoas que se dedicam à brincadeira (p.167)” HUIZINGA

Essa extravagância que, segundo o autor, representa o ápice do lúdico é também observada no século XVIII, ampliada pela organização de instituições como a dos grupos artísticos.

Para Huizinga (1996), o século XIX promove o momento mais negativo do lúdico, pois “*o trabalho e a produção passam a ser o ideal da época. Jamais se tomou uma época tão a sério, e a cultura deixou de ter alguma coisa a ver com o jogo* (p.212-213).”

Sobre o século XX, Huizinga (1996) discursa, entre outras, sobre a relação da arte e do conhecimento com o jogo; no entanto nos deteremos no conceito: jogo e esporte, porque acreditamos que tão sério quanto à seriedade do século XIX é a sua sobrevivência no século XX.

Parafraseando com o autor, o “*esporte tornou-se cada vez mais amorfo e incolor, sujeito a cada vez menos transformações*”, contribuindo dessa forma para o excesso de pragmatismo destituindo o “*espírito lúdico*” do jogo.

O caráter competitivo no esporte assume um ideal que na visão de Huizinga (1996), visa a uma educação aristocrática, alicerçada pela ausência do lúdico e a falta de espontaneidade.

Essa colocação vai ao encontro do tema central desta pesquisa, ou seja, o ambiente natural do jogo e o ambiente do jogo esportivo promovem valores contraditórios. Aquele ambiente onde predomina o lúdico, a imaginação, a liberdade, a criação e tantos outros atributos discutidos até aqui difere do espaço morto, sem sentido do esporte (a não ser àqueles que lucram com isso).

Assim sendo, cabe, neste momento, levantar uma questão importante para o desenvolvimento da presente pesquisa: qual a influência do ambiente no desenvolvimento moral ?

3. - A Influência do Ambiente no Desenvolvimento Moral

O paradigma ecológico da teoria de Bronfenbrenner (1986) pressupõe o desenvolvimento do ser humano a partir de uma dinâmica que envolve o indivíduo e o meio ambiente.

Bronfenbrenner (1986) concebe a relação pessoa / meio dentro de um contexto formado por quatro sistemas que influenciam e são influenciados pelo sujeito.

O microssistema é caracterizado por um conjunto de atividades cuja dimensão está mais próxima do indivíduo, sendo as relações familiares o berço dos valores e conhecimentos.

As inter-relações entre dois ou mais ambientes onde há uma participação efetiva do sujeito constituem o mesossistema, formado por ambientes tais como clubes e praças.

O exossistema corresponde ao ambiente onde o indivíduo não está diretamente ligado, mas, de certa forma, influencia e concomitantemente é influenciado pelo mesmo, como por exemplo os meios de comunicação.

O quarto e maior dos sistemas, que envolve os demais citados, são denominados macrosistema, tendo como principais referências o poder político e o econômico. Dessa forma, o desenvolvimento moral do ser humano está diretamente vinculado às experiências vivenciadas nas relações com o ambiente e seus diversos sistemas.

Para Puig (1998), o resultante da experiência moral com base na estrutura do ambiente ecológico depende da maneira como o sujeito *“lê esse ambiente”*. Dessa maneira, o resultado da experiência moral é fruto tanto dos valores que o meio ambiente oferece, quanto da maneira que o indivíduo o internaliza.

De acordo com Puig (1998), a construção moral não é um processo solitário, desvinculado do contexto histórico, e sim um projeto de dimensão pessoal, social e cultural. Para o autor, a partir das relações experienciadas nos mais diversos contextos, o sujeito internaliza as *“vozes sociais”*, que podem ser entendidas como os diversos valores apregoados por cada sistema.

Puig (1998) vê o ambiente como um meio promotor de experiências morais que influência de maneira específica o que o autor chama de *“personalidade moral”*. Para o autor essas experiências morais são regidas por elementos como os *“guia de valores”*

“que são produtos culturais que ajudam os sujeitos a pensar, a comportar-se e, em definitivo, a construir-se como pessoas morais. São instrumentos, muletas ou horizontes normativos que modelam o comportamento humano e pautam formas de convivência (p.156).”

Segundo o autor (ibid) a construção da “*personalidade moral*” “é uma tarefa de cunho social, que conta também com precedentes e elementos culturais de valor que contribuem, sem dúvida, para configurar seus resultados (p.73).”

Dentro desse prisma, ou seja, entendendo esses guias de valores como produtos culturais, o jogo e o esporte são alguns desses produtos que foram construídos ao longo da história do homem.

Mais complexo que o ambiente esportivo, o ambiente do jogo, de acordo com Rosamilha (1979), data sua existência em citações bíblicas. Já Huizinga (1996), vai além ao vincular o surgimento e o desenvolvimento da humanidade a partir do jogo.

Sob esse ponto de vista, tanto o jogo quanto o esporte podem ser considerados um dos meios pelos quais a civilização vem mostrando seus valores, construindo assim um acervo cultural que passa de geração a geração.

Especificamente sobre o esporte, Gebara (1992) assevera que este promoveu uma universalização de seus valores, de forma que “*qualquer residência no mais remoto interior pode integrar-se nessa rede de espetáculos esportivos (p.28)*”.

Pellegrinotti (1993), ao corroborar a opinião de Gebara (1992), ressalta que “*o esporte em nossa sociedade cresce dia a dia, tomando dimensões significativas em vários ramos da atuação humana (p.109).*”

Não é difícil ligarmos os televisores em diferentes horários e obtermos informações a respeito do mundo esportivo; essa facilidade acaba disseminando, em grande escala, os valores subliminares de cada modalidade esportiva.

Daolio (1993), protagonista de uma visão cultural do esporte, remete suas influências além da opinião verbalista a qual o espetáculo esportivo gera; para o autor (ibid), os valores esportivos acabam ditando até o “*modus vivendi*” corporal do indivíduo

Sendo assim, de que maneira então o jogo e o esporte - especificamente-, podem interferir na edificação dos valores morais; dito de outra forma, quais variáveis devem ser levadas em consideração para entendermos como se dá essa influência ?

Segundo De Vries (1998), é por meio do ambiente sócio-moral que o indivíduo constrói seus valores. A autora coloca que, de acordo com as situações vivenciadas pela criança, a mesma internaliza conceitos sobre o mundo a sua volta; dessa forma, aprende por exemplo a ser coercitiva ou cooperativa.

Contudo, é importante colocar que, o grau de persuasão dessa influência depende do estágio de maturidade moral que o indivíduo se encontra. Kohlberg (apud Puig, 1998) estudou esses estágios e define o quadro de percepção moral do sujeito.

Para Kohlberg (apud Puig, 1998) o desenvolvimento do juízo moral é composto por seis estágios: - *heteronômico*, - *instrumental e individualista*, - *normativo interpessoal*, - *sistema social*, - *contrato e direitos humanos e princípios éticos universais*.

No primeiro estágio, da *moral heteronômica* (5 a 8 anos), as regras têm uma conotação sagrada, e o descumprimento das mesmas está diretamente relacionado ao castigo, por isso a criança estabelece uma reação de causa e efeito.

No estágio *moral instrumental e individualista* (8 a 14 anos), diferentemente do anterior, a noção de certo ou errado está vinculada à necessidade do sujeito. Dessa forma as regras são respeitadas desde que o indivíduo seja beneficiado, satisfazendo assim aos próprios desejos.

Já na *moral normativa interpessoal* (pré-adolescência e adolescência, podendo prolongar para toda vida), o juízo de bem ou mal, extrapola a necessidade pessoal e passa a ter uma conotação de grupo. No entanto, esse grupo se resume às pessoas mais próximas, geralmente familiares e amigos.

O quarto estágio, *moral de sistema social* (metade da adolescência podendo se estender à vida adulta), caracteriza-se por uma definição de justiça que abarca toda uma comunidade, sendo as normas e os valores vigentes algo externo a subjetividade do sujeito.

Entre o quarto e o quinto estágio, há um nível de transição em que o indivíduo passa a ter um posicionamento mais flexível com relação aos critérios que são preestabelecidos.

Na *moral do contrato e dos direitos humanos*, quinto estágio (últimos anos da adolescência), as regras deixam de ser intocáveis, passando a uma interpretação de acordo com a norma vigente de valores de determinada sociedade, tornando-se passível de complementações e alterações.

O último estágio, da *moral de princípios éticos e universais* (corresponde a um número reduzido de pessoas), segundo Kohlberg (apud Puig, 1998), “*supõe orientar-se por princípios éticos auto-escolhidos; considerar justas as leis sociais em que se apóiam tais princípios; e modificá-las em caso contrário* (p.60).”

Apesar de algumas divergências do ponto de vista teórico entre Piaget (fio condutor desta pesquisa) e Kohlberg, principalmente no que tange à noção de ação e juízo moral, ambos convergem seus pontos de vista quando indicam que o caráter moral não surge de um momento para o outro, ou seja, o desenvolvimento é seqüencial e seu crescimento está paralelamente atrelado ao desenvolvimento da inteligência (MONTENEGRO, 1994).

Acreditamos, assim, ser importante entender a complexa rede de variáveis que influenciam o desenvolvimento moral, ou seja, tanto da perspectiva do ambiente em direção ao sujeito (social), quanto do sujeito em direção ao ambiente (pessoal), ambos permeados pela cultura vigente. É necessário, neste momento, refletir: quais os “*guias de valores*” que o jogo e o esporte vêm oferecendo à sociedade?

3.1 - O Ambiente do Jogo

Partindo do prisma piagetiano, o jogo, para se tornar um meio qualitativo na construção de uma moral efetiva, necessita de um ambiente com situações propícias, nas quais fatores como a reciprocidade e a autonomia estejam presentes.

É assim que, para Piaget (1975), mesmo quando há a preocupação com a vitória de um sobre o outro, ou um espírito de competição, os valores norteadores se baseiam “*numa moral da honra* (p.216).”

Portanto, Piaget (1977) considera que é só a partir do momento que a cooperação se estabelece que se pode dizer que vigora uma lei efetivamente moral, afirmando que “*o caráter próprio da cooperação, é justamente levar a criança à prática da reciprocidade, portanto, da universalidade moral e da generosidade em suas relações com os companheiros* (p.61).”

Para Taille (1992), ao levar em consideração um ambiente cooperativo, antes de qualquer coisa, devemos atender a algumas exigências, tais como

“levar em conta o ponto de vista alheio, respeitá-lo, fazer acordos, negociações, contratos com o outro, admitir e respeitar as diferenças individuais, conviver com a pluralidade de opiniões, de crenças, de credos, etc. (p. 69).”

Segundo De Vries (1998), este ambiente propício é formado por “*ações*” e “*reações*” que ocorrem entre os sujeitos. Dessa forma, as situações criadas durante as interações sociais é que vão promover ou não um clima favorável à cooperação.

Assim, é importante descrever no jogo quais atitudes devem ser adotadas à conquista da autoridade e a linguagem utilizada na relação entre os sujeitos na construção de um ambiente cooperativo.

Vinha (2000) coloca que, quando há uma relação unilateral, o ambiente é envolvido por um pseudo-respeito, que ocorre devido ao medo de punição, e não ao respeito pela aceção da palavra.

De acordo com De La Taille (apud Vinha, 2000), para que haja uma compreensão qualitativa sobre o que deve ser feito e, conseqüentemente, uma relação de respeito mútuo, três dimensões precisam ser contempladas.

A primeira diz respeito à afetividade, que possibilita um envolvimento maior por parte do educando; a segunda contempla os exemplos a serem dados pelo adulto e a terceira, a inserção do educando nas tomadas de decisões.

Para Piaget (1995), a afetividade é a fonte energética necessária até mesmo para a construção de valores; assim, os aspectos afetivos e cognitivos são indissociáveis, pois o amor supõe a compreensão.

O ditado popular *“faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”* se coloca distante da segunda dimensão proposta, ou seja, dar o exemplo do que venha a ser uma ação considerada moralmente correta.

É assim que, para Piaget (1998), *“a recomendação não é aceita, e não provoca desde logo um sentimento de obrigação se não emanar de uma pessoa respeitada (p.66).”*

De acordo com De Vries (1998), o envolvimento dos educandos na tomada de decisões deve ser dirigido para que os mesmos possam participar na elaboração das regras, opinando sobre atividades, procedimento e resolução dos problemas.

Contudo, para proceder dessa forma, é exigido do educador mais do que a mudança de alguns procedimentos de rotina, faz-se necessário uma transformação epistemológica que, com certeza, é mais difícil de ocorrer.

Sobre a linguagem, Vinha (2000) argumenta que palavras mal colocadas podem até incitar a um sentimento de ódio. Para autora (ibid) o adulto deve procurar ressaltar o esforço realizado pelo educando, mesmo que o resultado não tenha sido atingido com êxito total.

Dessa forma, a crítica, quando colocada, deve buscar identificar o problema e suscitar quais os caminhos a serem seguidos para resolução do mesmo.

Além de Piaget (1977) outros autores preconizam o ambiente do jogo como um meio importante para o desenvolvimento do indivíduo. De acordo com os conceitos do psicodrama, o jogo é um recurso importante para o desenvolvimento do homem espontâneo.

Para Rojas-Bermúdez (1970), tecnicamente, o psicodrama envolve atividades em que há o espaço para o sujeito agir e interagir, por meio de uma manifestação mais sistêmica do homem.

Essa flexibilidade estabelecida na teoria psicodramática, garante ao sujeito a possibilidade de dinamizar suas ações. Segundo Vassiliades (1997), a maneira como são conduzidos os jogos dramáticos permite o redescobrir do ato espontâneo do indivíduo.

A respeito da espontaneidade, Moreno (1997), ao descrever sobre o assunto, atribui à mesma uma função cerebral, passível de desenvolvimento, assim como a inteligência e a memória.

Entretanto, o local e a formação da espontaneidade não seguem, como a inteligência e a memória, caracteres genéticos ou sócio-ambientais, pois sua atuação se dá numa área independente.

Ao explicar o desenvolvimento da espontaneidade, Moreno (1997) recorre aos primórdios da vida humana, ou seja, ao nascimento. Segundo o autor (ibid), para dar conta das mudanças que ocorrem na passagem do ambiente intra para o extra-uterino, o bebê necessita de um dispositivo importante, a espontaneidade.

Moreno (1997) relata dois tipos de comportamento espontâneo que se seguem durante uma situação inusitada, chamados de arranque físico e mental; o último arranque, entretanto, ainda é pouco acessível ao recém-nascido.

Tanto um quanto o outro arranque servem de aquecimento para a execução do ato espontâneo, sendo que o arranque mental nem sempre é alcançado, ou seja, o fato de o indivíduo não dar conta do “*novo*”, pode limitá-lo a permanecer no nível do arranque físico.

A função desse processo de aquecimento é estimular determinadas zonas, que podem ser entendidas como áreas (físico ou mentais), que entram em ação permitindo o aparecimento do ato espontâneo.

Porém, esse aquecimento pode necessitar de uma outra pessoa, denominada por Moreno (1997) de ego auxiliar, cuja função é a de promover meios que complementem a estimulação das áreas.

É por meio desse processo que, segundo o autor, ocorre à construção da matriz de identidade, ou seja, desde as primeiras relações com outro, o sujeito constrói paulatinamente um universo que a princípio é indiferenciado e, aos poucos tornar-se mais descentrado.

Ao observar a teoria de Moreno (1997), deduzimos a relevância do educador como o ego auxiliar no processo ensino-aprendizagem, mais especificamente, no desenvolvimento da espontaneidade.

Refletindo sob essa ótica, inúmeros processos de aquecimento em busca do ato espontâneo são esfriados com posturas autoritárias por parte de professores, que vêem somente a inteligência e a memória como funções relevantes.

No contexto escolar, fica claro esse tipo de procedimento inibitório do aquecimento, pelo fato notório de os arranque físico ou mesmo mental serem proibidos em sala de aula. Moreno (1983) resume essa problemática da seguinte forma

“nesta era científica, estes dons maravilhosos do pensamento mágico foram submetidos à liquidação arrasadora, e o homem viu-se obrigado a considerar uma realidade reduzida e sóbria (p.152).”

Em contrapartida, um outro contexto suscita a estimulação tanto das áreas físicas quanto das mentais: o jogo. Visto sob esse prisma, o jogo pode ser um ambiente que favoreça o desenvolvimento da espontaneidade, mas, para tanto, outras questões merecem ser consideradas.

O tempo e o espaço são vistos de maneira diferente pela criança, pois, enquanto o adulto trabalha com o passado, presente e futuro, a criança se detém especialmente no presente, local ideal para o ato espontâneo.

O próprio Moreno (1983) constatou a força da dimensão do presente quando, ao relatar passagens pessoais, descreveu que para proferir um discurso teve de deixar de lado o que havia preparado e mergulhar nas necessidades da platéia presente.

No jogo, há a contemplação dessas necessidades, pois as regras, os movimentos se adequam às culturas e ambientes diferentes, nos quais até mesmo o espaço físico se sujeita ao presente.

A relevância do tempo no presente pode ser observada, principalmente, nas periferias dos centros urbanos, onde há carência de espaços de lazer estruturados, e as

crianças que, por falta de materiais, inventam bolas de meia, redes de barbante e uma infinidade de objetos frutos do ato espontâneo, nascido da necessidade do presente.

De acordo com Moreno (1997), essa capacidade do indivíduo transladar entre a fantasia e a realidade, é garantida pela premissa da espontaneidade não como um ato instintivo mas, sim consciente e passível de ser recuperado ou desenvolvido.

Logo, fundamentado nessa premissa, Moreno (1997) formulou uma teoria geral que visa explicar como o fator espontâneo é utilizado sempre que algo de novo acontece, sendo que tanto a ausência quanto o outro extremo, ou seja, uma espontaneidade desmedida, forma polaridades de desequilíbrio.

Para o autor (ibid), o equilíbrio e as condições favoráveis para um ato espontâneo estão relacionados a uma certa flexibilização do ambiente, sendo o contrário, ou seja, a rigidez do ambiente um valor desfavorável. Segundo palavras de Moreno (1997), a espontaneidade

“Não poderia existir num universo fechado à novidade, isto é, determinado por leis absolutas. Quanto maior for a probabilidade de repetição de certos eventos, menor será a probabilidade que surja a espontaneidade (p.138).”

Dessa forma, Moreno (1997) organizou a teoria geral, as formas pelas quais ocorrem ou não o comportamento espontâneo.

A qualidade dramática é a primeira forma, explicitada em situações que corriqueiramente poderiam ser consideradas como mecânicas e automatizadas, mas que, com a presença da espontaneidade, tornam-se mais dinâmicas, mesmo quando executadas por várias vezes de forma semelhante.

A criatividade é caracterizada por um comportamento no qual o sujeito é ávido por modificações, construções e reconstruções de ambientes e contextos sociais, portanto um indivíduo possuidor de recursos que o diferencia dos outros.

Outra forma detectada por Moreno (1997) é a originalidade, que possui como principal peculiaridade a capacidade de, a partir do pragmático, promover derivações sem que com isso se perca a forma original.

A quarta forma é a adequação da resposta dividida pelo autor (ibid) em três categorias: a) nenhuma resposta numa situação; b) uma velha resposta a uma nova situação e c) uma nova resposta a uma nova situação, em que cada uma delas possui características específicas, mas pertencentes à mesma forma.

A primeira categoria da quarta forma, nenhuma resposta numa situação, está ligada a inabilidade do indivíduo de se colocar perante uma novidade; nessa ocorre um sentimento de fracasso.

A categoria seguinte, uma velha resposta a uma nova situação, ainda possui uma certa ineficiência na resolução de novos problemas; no entanto, diferentemente da primeira, há uma resposta, mesmo que já conhecida.

Caracterizada pela presença efetiva da espontaneidade, a última categoria, uma nova resposta a uma nova situação, veicula articulações inusitadas para driblar o desconhecido, devendo, porém, distinguir-se das respostas inadequadas.

Importa, neste momento, ressaltarmos como buscar essas formas adequadas; em outros termos, como viabilizar esse processo criador que distingue se o indivíduo é espontâneo ou não.

Para tanto, um mito sobre o assunto deve ser colocado à tona: o de que o fator criativo do homem só é máximo nos primeiros anos de vida, diminuindo a seguir com sua maturidade cronológica.

Em nome desse mito, que Moreno (1997) chama de dogma, são formados ambientes destituídos de estímulos que excitam as áreas (físico e mentais), com o propósito de diminuir a ação criativa e espontânea do homem.

E novamente, infelizmente, o contexto escolar parece ser o ambiente privilegiado para disseminar esse dogma, pois, da arquitetura à pintura, tudo se assemelha mais a uma prisão do que a um local onde deve ou deveria ser promovida a cidadania.

Entretanto, voltando o foco sobre como promover esse fator da espontaneidade, fica claro que o ambiente, denominado por Moreno (1997) de lugar do momento, influencia sobremaneira.

Segundo Moreno (1997), para que esse momento ou ambiente seja criador, faz-se necessário à presença de três aspectos: a) deve ocorrer uma mudança na situação; b) a

mudança deve ser suficiente para que o indivíduo perceba a novidade e c) essa percepção implica novidade por parte do indivíduo, um ato de aquecimento preparatório de um estado espontâneo.

Vivemos em uma sociedade em que a proposta sócio-política é a da permanência do estado vigente. Sendo assim, aspectos que envolvam mudanças não são bem vistos, pelo contrário, são reprimidos.

No entanto, considerando que o primeiro obstáculo seja transposto, ou seja o da mudança, o ambiente terá de oferecer situações que propiciem valores realmente novos, que permitam aos sujeitos um envolvimento com o momento.

Finalmente, envolver-se com o ambiente está atrelado a uma participação efetiva, de forma que o indivíduo possa investir em seus arranques físicos e mentais, aquecendo-se ao ato espontâneo.

A fim de que esses aspectos sejam desenvolvidos, Moreno (1997) descreve o conceito de adestramento da espontaneidade. Apesar de o termo parecer incomum às nuances da teoria, o autor o ressalta ao assim se expressar à possibilidade da espontaneidade ser passível de desenvolvimento.

O primeiro passo do método é buscar o que o autor (ibid) chama de estado da espontaneidade, sendo que por estado deve se entender questões psicofisiológicas (saúde, amor, tristeza, etc.).

A função do educador consiste em diagnosticar quais são os estados que o indivíduo está em desarmonia (carente) e viabilizar ao mesmo, situações em que possa representar esses estados.

Dessa maneira, a busca pela harmonia dos estados carentes se dá por duas vias. A primeira deve tornar conscientes gestos e movimentos e a segunda, inversamente, fazer com que os conceitos abstratos sejam expostos por um meio corporal.

Mediante os conceitos sobre o psicodrama até aqui tratados, inferimos que o ambiente do jogo, visto sob o prisma da espontaneidade, é qualitativamente apropriado ao ato educacional ou, nas palavras de Moreno (1997), é desprovido de conservas culturais.

Para o autor (ibid), a idéia do jogo vai além de suas características místicas e intuitivas: a relevância do jogo, enquanto ato criativo, está na disponibilidade do sujeito representar.

Os conteúdos representados, dessa maneira, estão relacionados com os estados que devem ser harmonizados, cabendo ao jogo ser um recurso para o desenvolvimento de um estado espontâneo.

Outra proposta, embasada num panorama cênico, considera os jogos teatrais como um meio de se atingir fins educacionais. Koudela (1998) discute a possibilidade da difusão de uma “arte-educação”, apresentando uma concepção de “teatro-educação” caracterizado por um ambiente aberto à experiência, livre expressão e criatividade.

Dados históricos registram o jogo teatral como componente curricular, apregoados a partir do redimensionamento do ensino liderado pelo movimento escolanovista, ocorrido na década de sessenta do século XX.

Segundo Koudela (1998), com o objetivo de contrapor o paradigma tradicional que fundamentava o processo ensino aprendizagem, principalmente pelo fato de o mesmo tender a uma valorização absolutista do racionalismo, a frente ideológica da escola nova trouxe como meta uma educação libertadora que incentivava as atividades artísticas, entre elas, o teatro.

No entanto, por carência de um delineamento com objetivos específicos, a propagação do “teatro-educação” encontrou, e encontra até hoje, entraves no contexto escolar que, para a autora

“A oposição ao teatro é fundamentada nos aspectos formais que o espetáculo impõe à atuação e que são exteriores à criança. O aluno que simplesmente decora um texto clássico e o espetáculo que se preocupa apenas com a produção não refletem valores educacionais, se o sujeito da apresentação não foi mobilizado para uma ação espontânea (p.25).”

Assim sendo, com o intuito de facultar uma ação mais concreta do jogo teatral, enquanto agente fomentador de conceitos educacionais, a autora (ibid) recorre a teoria piagetiana, particularmente aos conceitos da formação do símbolo e do julgamento moral da criança.

A escola, e seu modelo tradicional, veicula e valoriza o ensino e a aprendizagem de um pensamento notadamente discursivo, permeado por uma linguagem que se apóia no racionalismo.

Contudo, existem outras formas de expressão, que não a exclusivamente lingüística, que podem contribuir significativamente na qualidade dos construtos intelectuais.

Ao descrever o papel do corpo (por meio dos gestos, mímicas, movimentos, etc.), como uma das formas de expressão humana, Freire (1991) corrobora uma visão sistêmica do ser humano, abordando intelecto e corpo como componentes de um mesmo processo quando coloca

“Sei que não são iguais, como sei que um coração não é o mesmo que um cérebro. Nem se trata de provar esta igualdade. Mas sei que nada estão longe um do outro, desintegrados divorciados. Apenas fazem sentido quando se solidarizam num todo maior que os integra como a tudo mais que nos faz existir: o corpo (p.36).”

Ainda recorrendo a Freire (1992), o mesmo assevera que, especialmente o movimento, é visto como um modo de expressão do ser humano, pois

“Para dar conta das adaptações e transformações no mundo, são esses os recursos de que a criança dispõe: as condutas motoras. Não podendo falar, o recurso da criança para agir no mundo são as sensações e os movimentos corporais (p.31).”

Com o decorrer do desenvolvimento da criança, outra forma de expressão se apresenta, na qual o sistema de atuação predominante passa a ser o simbólico, cujo contexto de ação pode ocorrer através do jogo.

Partindo desse prisma, Koudela (1998) comenta a fundamentação do jogo teatral a partir de duas características relevantes estudadas por Jean Piaget (1896-1980): o simbolismo e o conceito de jogo.

Assim, de acordo com a autora, ao propor o jogo teatral às crianças, *“estamos favorecendo o seu desenvolvimento intelectual (...) auxiliando a criança a superar a fase egocêntrica e o subjetivismo intelectualista (p.38)”*.

Podemos inferir, portanto, que, entre outros, um dos principais objetivos educacionais do jogo teatral, está na mobilização de um ambiente cujas características contribuam para que o sujeito possa expressar sua experiência subjetiva.

Para Koudela (1998), isso ocorre porque

“Na medida em que a inteligência da criança se desenvolve, o processo de representação é interiorizado. A imaginação dramática, a faculdade de colocar-nos no lugar do outro ou em circunstâncias que não estão presentes fisicamente para os nossos sentidos, continua por toda a vida e caracteriza grande parte de nosso pensamento quando estabelecemos hipóteses sobre o futuro, reconstruímos o passado ou planejamos o futuro (p.37).”

Portanto, o ambiente propiciado pelo jogo mostra-se coerente quando o propósito é formar indivíduos autônomos e cooperativos. Será o ambiente esportivo tão coerente quanto o do jogo ?

3.2. - O Ambiente Esportivo

De acordo com Rosamilha (1979), as características principais do esporte, vinculam-se a princípios políticos e econômicos, que, como efeito social, trazem a violência e a tensão

“Parece, pois, que a fusão do “lúdico” com o “trabalho”, através do esporte, é um completo fracasso do ponto de vista de desenvolvimento de uma personalidade sadia, atualizante, numa sociedade tecnológica. É uma involução da idéia de “jogo”, da “fantasia”, do “lúdico”, como vimos até aqui. Nele há pouco lugar para inovação, criatividade, o “brinquedo”, que pode “parar” e “recomeçar”, ainda que possua certas regras (p.37).”

O autor ainda faz analogia a alguns vocábulos, precisamente do futebol, que mais parecem sair de um quartel general, como por exemplo: “artilheiro, armador,

atacante”, ressaltando “*que o esporte é uma distorção histórica do jogo que ocorreu no último século*”³ (p. 32-37).”

Esse tipo de expressão verbalista, notoriamente futebolística, pode ser observada nos noticiários esportivos que freqüentemente flagram jogadores e treinadores emitindo “*palavrões*”, que, muitas vezes, só não chegam aos nossos ouvidos devido ao bom senso dos repórteres que fecham seus microfones.

Sobre a politização do esporte, Tubino (1992) atesta que

*“A perspectiva da utilização política do esporte começou efetivamente com a chamada guerra fria, a partir dos anos 50 desse século*⁴. *Provas incontestáveis dessa afirmação são o ingresso da União soviética nos Jogos Olímpicos em 1952 (Helsinki) e o forte fomento financeiro para as preparações esportivas nos Estados Unidos nessa mesma época (p.132).”*

Distante da proposta inicial, promulgada pelo Barão Pièrre de Coubertin, a recente história dos jogos olímpicos tornou-se uma forma de mostrar à humanidade qual o melhor sistema político para se viver.

Para tanto, atletas, alguns conscientemente, outros não, submetem-se a sessões de treinamento que se igualam a sessões de tortura, em prol de uma nação que deve ser forte e soberana, sendo o esporte seu porta voz.

Kolyniak (1995) explana, também dentro de uma posição histórica, a exploração política vinculada ao esporte, na qual aspectos como “*eugenia*” e busca de uma “*superioridade de raça*” estão presentes.

Felizmente, em determinadas circunstâncias, o esporte consegue se desvencilhar das amarras políticas e mostra sua função libertadora, como fez Jesse Owens⁵ ao colocar ginásio abaixo a então supremacia ariana promovida pelos nazistas.

A respeito do aspecto econômico, Medina (1992) diz que o vínculo com o esporte se dá quando

³ o autor se refere ao século xx

⁴ o autor se refere ao século xx

⁵ campeão norte americano de atletismo da raça negra, considerada inferior pelos nazistas.

“Máximo rendimento e lucro unem-se para ditar as normas no mundo da competição. A ênfase nesse binômio costuma secundarizar, sistematicamente e cada vez mais, alguns princípios éticos básicos para humanização do homem, levando o atleta a ser tratado como máquina ou produto descartável (p.145).”

Kolyniak (1995) ainda cita o absurdo de partidas de futebol que são realizadas em horários em que o calor se aproxima dos 30-40 graus centígrados, somente para atender aos interesses econômicos da transmissão televisiva.

A tônica do esporte competição, dessa forma, assemelha-se ao induzido pelo sistema capitalista; a diferença é que os produtos, ao invés de serem expostos por manequins, são mostrados por seres humanos, com um detalhe: tanto um quanto o outro tem o mesmo destino quando não servem mais.

No que tange à violência, Santin (1987) explica que *“o esporte facilmente se transforma num campo de batalha, onde os companheiros não são apenas adversários, mas são visualizados como inimigos a serem destruídos (p.45).”*

O autor (ibid) ainda coloca que, no esporte, para atender as suas finalidades, o adulto lança mão de técnicas e estratégias que o fazem assumir a fisionomia de um comandante, inspirado em um relacionamento vertical, no qual um manda e o outro obedece.

Ao acompanharmos torneios destinados a crianças de sete, oito anos de idade, deparamo-nos com cenas que podem exemplificar esse contexto de violência no esporte. Não é difícil encontrar, durante as partidas, pais que parecem verdadeiras feras prontas a entrar em cena, provocando cenas lamentáveis ao agredirem árbitros e, até mesmo, desmoralizar as próprias crianças.

Moreira (1991), ao analisar a estrutura da aula de educação física na escola a partir da postura do professor, observou que o esporte serve de meio para veicular valores sociais, tais como: obediência fiel às leis, valorização do individualismo em detrimento ao cooperativismo e desvalorização do menos habilidoso.

Neto (1995) aborda essa postura do adulto de submeter à criança a seus valores, citando como exemplo equipes de futebol em que crianças de cinco e seis anos

participam de competições regidas pelas mesmas regras, materiais e dimensões de espaço físico do adulto.

Como consequência, Neto (1995) corrobora os estudos de Moreira (1991) ao verificar que, nesses campeonatos as regras são cumpridas sem que se possa discuti-las.

Neste sentido, Medina (1992) comenta que o esporte, enquanto “*cultura corporal-esportiva que poderia promover a compreensão e a solidariedade entre as pessoas, mais parece seguir em direção contrária* (p.145).”

Dois aspectos parecem evidenciar essa reprodução de valores disseminados pelo esporte: a autoridade de quem está no comando, seja ele técnico ou administrativo, e a linguagem utilizada pelos mesmos.

De acordo com Medina (1992), que utilizou como referencial o futebol, o ambiente dentro desse esporte é norteado por relações nas quais prevalece uma “*perspectiva altamente hierarquizada e autoritária* (p.151).”

Segundo o autor (ibid), “*há nessas relações uma ética interna que dificulta o diálogo entre as diversas áreas de especialização. É preciso respeitar o especialista acima de qualquer outro valor* (p.151).”

Esse tipo de procedimento autoritário, que ocorre mesmo entre membros da comissão técnica-administrativa, é, de alguma forma, transferido para os atletas que devem se submeter às ordens sem questioná-las.

Para Medina (1992), esse tipo de procedimento impede uma formação moral sadia, pois, “*não é fácil formar homens quando o sistema pede robôs* (p.152).” Segundo o autor (ibid), o sistema espera que o sujeito fique à mercê de sua vontade até ser descartado.

É importante fazer um parêntese para esclarecer que as raízes dessa concepção, que reduz o homem a uma máquina, encontram fundamentação no mecanicismo cartesiano, sendo suas consequências desastrosas.

Gonçalves (1994) descreve sobre essas consequências na construção do conhecimento científico, sendo uma delas o estudo dos processos fisiológicos e psicológicos distintamente, formando campos de estudo estanques.

Voltando a falar sobre os recursos utilizados na obtenção da autoridade, na linguagem, é importante ressaltar que o comportamento autoritário é envolvido por um sistema de comunicação que visa corroborar a relação vertical que deve existir dentro do ambiente esportivo.

Moreira (1991), ao pesquisar o comportamento de professores de Educação Física dentro do contexto escolar, observou naqueles que pautavam seu relacionamento no autoritarismo um linguajar peculiar.

O autor (ibid) catalogou frases como

“Cansou né? Também só pensa em comer.” “É para fechar a frente meu. Virou marica agora meu.” “A lá, vai nele, vamos nele moleza.” “Fulano, vou ter que mandar você embora? ta nervoso porque ?” “Não tem que esperar nada. Quem é vivo é que ganha o jogo. É assim que é para ser, o mundo é dos vivos.” “Hei, começou a bagunça é ? Vai todo mundo embora já, já (p.60-61).”

Dessa forma, o ambiente esportivo, de acordo com as características mencionadas, tende a enfatizar uma autoridade à custa de um autoritarismo e conseqüentemente um meio de comunicação que solidifique esse comportamento.

Assim, para Moreira (1991), fica evidente que os valores presentes dentro deste contexto enfatizam uma *“filosofia de levar vantagem”* e a *“ausência de qualquer sentido de ajuda ou cooperação* (p. 126-127).”

Como mostram os estudos apresentados até aqui, o ambiente esportivo carece de situações de cunho educativo, e nele questões como cooperação, combate à violência, discriminação, estão longe de ser suscitadas.

II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Promover a humanização do homem é buscar condições para que ele participe criativamente na vida de sua comunidade, procurando alcançar liberdade pessoal e política.”

Maria S. A. Gonçalves

1. - Princípios Básicos da Teoria Piagetiana

Recorrendo a Assis (1997), vamos nos deter com maior minúcia na vida e obra de Piaget (1896-1980) por representar a base de fundamentação desta pesquisa. Jean Piaget nasceu em Neuchatel na Suíça no dia 09 de agosto de 1896.

Influenciado por um pai sistemático e mãe com temperamento nervoso, dedicou-se já na infância a trabalhos práticos, com especial interesse nos estudos relacionados a pássaros.

Por volta de 10 - 11 anos, delineou seu primeiro artigo; aos 15, por circunstância da educação religiosa que recebeu, começou a se interessar e pesquisar artigos de cunho filosófico.

No entanto, Piaget (1896-1980) parecia não encontrar respaldo suficiente somente na filosofia para responder a uma questão que o acompanhou durante toda sua vida, ou seja, como se processa a construção do conhecimento, daí sua dedicação à epistemologia.

Os estudos alicerçados na filosofia e na psicologia passaram a ser permeados por uma relação estabelecida com a biologia, que culminou com seu doutoramento em ciências com o trabalho sobre o comportamento de moluscos.

Porém um problema ainda persistia, Piaget (1896-1980) não concebia que o conhecimento se desse somente por meio das percepções (empirismo) ou, por outro lado, a pré-formação (inatismo).

Para resolver tal problema, Piaget idealizou uma ciência intitulada por “*epistemologia genética*”, tendo suas bases na filosofia e a função de estabelecer uma análise reflexiva, observando o contexto como um todo em busca da divergência de valores e a ciência por meio de sua especificidade metodológica, que analisa parte do contexto, almejando a convergência dos fatos.

Essa necessidade de considerar um estudo que controle as relações entre a parte e o todo levou Piaget a elaborar conceitos que pudessem dar sustentação à sua teoria.

De acordo com a teoria piagetiana, as ações são desencadeadas por necessidades que podem ser de ordem fisiológica, afetiva ou intelectual. Dessa maneira, toda a ação, seja ela vinculada ao movimento, ao sentimento ou ao pensamento, corresponde a uma necessidade.

Por isso Piaget (apud Flavell, 1996) atribui um papel relevante a ação, na construção do conhecimento, já que “*as ações realizadas pelo sujeito constituem a substância ou matéria prima de toda adaptação intelectual e perceptual* (p.81).” Assim, a ação, visa a modificar uma determinada situação.

A ação, neste sentido, só ocorre quando há um desequilíbrio que possa gerá-la e, por sua vez, quando acionada a ação, e esta modifica a situação, ocorre um equilíbrio.

Esse processo complexo pode ser explicado pela teoria da equilibração das estruturas cognitivas, que trata da passagem de estados de menor equilíbrio para outros de maior equilíbrio.

O papel dos desequilíbrios nesse processo é o de desencadear constantes reequilibrações, pois estas só são possíveis quando ocorrem determinados conflitos que impelem o sujeito a resolvê-los.

De acordo com Brenelli (1996), a equilibração e desequilibração são dois dos diversos processos do funcionamento cognitivo, cujo fim é levar o sujeito a uma adaptação ao meio físico e social.

Para Guimarães (1998), podemos atribuir aos desequilíbrios uma importante função motivacional, enquanto a equilibração um importante papel na regulação do processo de construção do conhecimento.

Dessa forma, por exemplo, as principais aquisições reflexas inatas, quando deparadas com uma situação de desequilíbrio, possibilitam ao sujeito a oportunidade de modificar e ser modificado pelo meio, caracterizando um ciclo constante de desequilíbrio e equilíbrio entre o sujeito e o meio.

Para que possa ocorrer essa relação dialética entre o sujeito e o meio e dessa resultar em desenvolvimento, o sistema cognitivo possui algumas propriedades básicas que caracterizam seu funcionamento, denominadas de invariantes funcionais.

Piaget (1995) denomina essas estruturas de invariantes funcionais, compostas de organização e adaptação e seus pólos complementares, assimilação, e acomodação.

Diante de uma análise dessas polaridades complementares, observamos que, a definição do conceito de assimilação é altamente conservadora, pois busca no objeto novo o velho, ou seja, reconhece no novo aquilo que já se sabe, não se tratando, portanto, de novidade. Em contrapartida, a definição do conceito de acomodação tem uma conotação reacionária, pois suscita à mudança, promovendo, desta forma, a aprendizagem.

Já os conceitos básicos mostram que a organização consiste na capacidade do indivíduo relacionar ação e cognição, objetivando apreender a realidade, enquanto que

na adaptação ocorre um intercâmbio do organismo com o meio, com modificação de ambos para conseguir o equilíbrio.

Organizar a ação, adaptar a ação, assimilar, acomodar a ação, são esses os dispositivos que o sujeito possui para promover o desenvolvimento, desencadeado pelas sucessivas ações que, por sua vez, formam os esquemas. Os esquemas são os elementos já internalizados e organizados, e têm como função repetir, reconhecer e generalizar as ações durante situações semelhantes as já vividas.

Contudo os esquemas vão se tornando mais complexos e estruturados à medida que o sujeito se desenvolve. A evolução dos esquemas se dá em períodos determinados, especificados de acordo com a faixa etária, sendo que cada período é composto de estágios que o estruturam.

Caracterizado pelos reflexos inatos do recém-nascido, o primeiro estágio do período sensório motor (0 - 1 mês) é o início da construção dos primeiros esquemas a serem formados.

Neste caso, os reflexos são mecanismos que por exercício vão sendo assimilados reciprocamente e reprodutivamente, até que o recém-nascido possa, pouco a pouco, generalizar e reconhecer os esquemas.

No segundo estágio (1 - 4 meses), ocorrem as primeiras adaptações adquiridas e a reação circular primária; a criança passa a elaborar os primeiros hábitos, lentamente estruturados a partir dos esquemas construídos com o uso dos reflexos inatos.

Essas primeiras adaptações dão condições à criança de suprir necessidades que ocasionalmente a envolvam. O termo necessidade remete a uma centração das sensações corporais do sujeito, que é o centro do mundo e pouco se diferencia do meio.

Para dar conta de satisfazer a necessidade, a criança utiliza reações motoras repetitivas direcionadas ao objeto pretendido. Essa relação sujeito-meio ocorre por intermédio de reações circulares primárias, que são movimentos repetitivos desencadeados pelas atividades sistemáticas, tendo o corpo como ponto de partida. Pode ser observada quando a criança, ocasionalmente, leva a mão à boca e começa a sucção dos dedos.

Essa ação, que possibilitou uma experiência ainda não-vivida, será repetida ciclicamente, justamente por produzir uma sensação agradável, notadamente voltada para o corpo.

A criança, no terceiro estágio (4 - 8 meses), notoriamente, começa a superar a simples repetição de ações centradas em seu corpo. Com o desenvolvimento motor e a ampliação da coordenação entre a visão e a preensão palmar, surge a reação circular secundária e os procedimentos para prolongar espetáculos interessantes, na qual há uma intencionalidade embrionária nas ações.

Complexa como a primária, na reação circular secundária, as ações são voltadas para o meio. A criança começa a apresentar um comportamento interessante, classificado como ações que visam a *“prolongar espetáculos interessantes”*.

A criança, por exemplo, puxa o cordão de um brinquedo pendurado no berço e percebe que o mesmo emite um som. Esse acontecimento lhe chama atenção e faz com que, novamente, através de uma ação repetitiva - reação circular secundária - ocorra o espetáculo que, para ela, foi prazeroso.

Como no estágio anterior, que parece haver um indício de intencionalidade, no quarto estágio (8 - 12 meses), ocorre a coordenação de esquemas secundários e a sua aplicação a situações novas, nas quais a intencionalidade passa a ser mais marcante, pois a criança busca atingir um objetivo previamente estabelecido.

A partir das experiências vividas, especificamente em decorrência das reações circulares secundárias, o sujeito passa a acionar os esquemas de forma a utilizá-los para atingir o objetivo almejado.

Se, no entanto, o obstáculo lhe impõe resistência, a criança supera os esquemas já adaptados por procedimentos denominados por Piaget de *“mágico-fenomenístico”*.

Outro procedimento característico dessa fase é a utilização de outros objetos para se chegar ao objetivo desejado. Com isso, o quarto estágio é importante, entre outros fatores, pela combinação dos esquemas.

No estágio V (12 - 18 meses), surge a reação circular terciária e a descoberta de novos meios por meio da experimentação ativa. A capacidade de se dirigir até ao

objeto, utilizando a combinação entre os esquemas, como ocorre no quarto estágio, agora se amplia e repercute em um comportamento importante.

Neste estágio, a criança passa a diferenciar os esquemas que possui e sua exploração do ambiente; torna-se mais rica, na medida que repete as ações de uma maneira mais flexível, movimentos que caracterizam as reações circulares terciárias.

Portanto, a principal diferença entre as reações circulares secundárias e as terciárias é que a primeira é executada mediante aos efeitos impostos pelo meio, enquanto na segunda a experimentação é desejada; isso quer dizer que os movimentos não são impulsivos, e sim coordenados para um fim.

Isso permite à criança começar a utilizar os suportes do meio como recursos para atingir um objetivo, pois há a descoberta de novos recursos através da experimentação ativa. Por exemplo, quando o sujeito quer pegar um objeto que está em cima de um lençol e, ao invés de ir até ele, puxa o tecido para trazê-lo para si.

O avanço significativo do quinto para o sexto estágio (18 meses em diante), consiste na capacidade do sujeito de alcançar um objetivo sem o auxílio prévio de experimentações sensório-motoras.

Assim, a experimentação, antes exclusivamente relacionada à ação, torna-se intrínseca. No entanto essa capacidade de combinar situações mentalmente não se dá como em um passe de mágica.

A representação mental só se torna possível devido aos sucessivos esquemas que foram sendo construídos desde os primeiros reflexos observados no recém-nascido.

A partir do sexto estágio, a criança pode representar mentalmente suas ações, ou seja, inventa novo meio de ação por meio de combinações mentais, dando início a uma capacidade extremamente importante: a função semiótica ou simbólica.

Portanto, desse momento em diante, a criança passa a dispor de um recurso imprescindível para o seu desenvolvimento mental, pois, além de exercitar suas capacidades por meio de ações, agora tem condições de produzir situações de uma maneira simbólica, ou seja, evoca elementos que não se encontram presentes, chegando até a atribuir significados ao mesmo.

A criança, até o segundo ano de vida, dispõe, especificamente, de esquemas que foram construídos por intermédio das ações perceptivas e dos movimentos. A partir do final do período sensório motor, um universo é somado aos esquemas motores, o universo representativo, possibilitando assim o surgimento de um novo período.

Assim, a zona circunscrita entre o perceptivo e o movimento - sensório e o motor - é ampliadas significativamente com o surgimento da capacidade da criança simbolizar, isto é, o aparecimento do jogo simbólico; trata-se, portanto, do período pré-operatório.

Além do simbolismo, a partir da segunda infância, a linguagem passa a ser uma conquista que proporciona um grau de desenvolvimento mais elevado, quando comparado ao do período sensório motor.

Nas condutas cognitivas, com o surgimento da linguagem, há a possibilidade de representar as ações em tempos (passado e futuro) até então difíceis para a criança evocar.

Segundo Piaget (1995), é este “*o ponto de partida do pensamento*”, pois estabelece, mesmo que de forma egocêntrica, uma compreensão sobre como deve ser ou foi a relação com o objeto.

Neste período, ocorre a busca de causa para os efeitos, sendo a mesma na forma do “*porquê*” infantil. É importante ressaltar a dificuldade do adulto encontrar respostas a essas perguntas, pois as situações que suscitam esses “*porquês*” provêm, na maioria das vezes, do acaso.

Outra característica interessante consiste no animismo, cujo comportamento inerente consiste em considerar provido de vida qualquer objeto que suponha uma atividade.

Piaget (1995) sintetiza o período pré-operatório como sendo o de uma inteligência prática, portanto pré-lógica, pois a criança de 2 a 7 anos fica restrita a uma argumentação intuitiva.

O terceiro período, denominado operatório concreto, denota pela descentralização do sujeito. Assim, dos 7 aos 12 anos, a representação anímica, que caracterizava as condutas cognitivas, cede espaço a uma explicação mais apurada.

Dessa forma, as operações até então pré-lógicas se tornam mais racionais, porém ainda ligadas a uma relação concreta com objeto na apreensão de noções importantes, como a do espaço e tempo.

No entanto é a partir dos 12 anos, no quarto e mais avançado período, que o sujeito consegue deduzir por hipóteses a solução de determinados problemas que lhe são apresentados.

Chamado de operatório formal, esse período é considerado o cume do desenvolvimento intelectual, pois diferentemente do que antecedeu, as ações podem ser refletidas por proposições de primazia predominantemente mentais, ou seja, na ausência de manipulação do objeto.

Portanto a epistemologia genética se preocupa em observar e analisar o processo de construção do conhecimento, sendo esse objeto de estudo o que diferenciou e notabilizou a obra e a vida de Jean Piaget (1896-1980).

2. - A Classificação dos Jogos

Piaget (1975) classifica os jogos em três estruturas distintas que se sucedem de acordo com o desenvolvimento cognitivo da criança, são elas: o jogo de exercício, o simbólico e o de regras.

Os jogos de exercício, apesar de nascerem no período sensório motor (nos dois primeiros anos de vida), têm a sua ação constatada durante toda a vida do indivíduo; tornam-se menos intensos conforme outras estruturas, como o símbolo e as regras, vão ganhando espaço.

O autor (ibid) relata três classes a serem observadas nos jogos de exercício: as de “*exercício simples*”; as da “*combinações sem finalidade*” e as da “*combinações com finalidade*”.

Na primeira, de “*exercício simples*”, observamos uma regularidade nas ações de forma que as mesmas são repetidas com o simples objetivo de promover situações que

proporcionem prazer, sem a preocupação de adaptação ao objeto, como amarrar e desamarrar o tênis várias vezes, logo depois de aprender tal conduta.

Nas “*combinações sem finalidade*”, um aspecto importante a ser ressaltado é que as ações aqui são executadas com o intuito de ampliar as atividades já desenvolvidas, com a diferença de que o sujeito tem a possibilidade de vivenciar novas combinações; ocorre quando, ao brincar com monta tudo, a criança simplesmente atira uma peça contra as outras, depois as amontoa, coloca-as na caixa e as retira novamente.

Já a terceira classe, “*combinações com finalidade*”, possui características não encontradas nas precedentes; nesta, mesmo que de forma rudimentar, o lúdico passa a ser evocado, estando presente, na ação de brincar com o monta tudo, uma certa ordem como colocar as peça uma sobre as outras ou ao lado.

É importante ressaltar ainda o jogo de pensamento, no qual as perguntas sem espera de respostas e as fabulações (primeiro sem e depois com narrativas tendo alguma finalidade) acabam permeando as três classes do jogo de exercício.

No entanto Piaget (1975) esclarece que, apesar de constatada uma evolução na estrutura de exercício, no jogo de pensamento, por sua vez, acaba por prevalecer uma função reprodutiva, cujo objetivo é consolidar os esquemas já construídos.

Na evolução da primeira estrutura, jogos de exercícios, para a segunda, jogos simbólicos, há o surgimento de um período de transição relevante que consiste nos primórdios do simbolismo, denominado de “*esquema simbólico*”.

Neste já há a possibilidade de se representar os objetos evocados, mesmo estando ausentes durante o desenvolvimento do jogo. A criança se limita a executar as ações que lhes são rotineiras como comer, dormir e tomar banho. São os exercícios desse esquema simbólico que resultarão no desenvolvimento efetivo do jogo simbólico.

Piaget (1975) estabelece três fases durante o jogo simbólico:

Quadro I - Classificação do Jogo Simbólico

FASES	TIPO / PROCESSO	DENOMINAÇÃO
-------	-----------------	-------------

1ª	I A	<i>Projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos</i>
1ª	IB	<i>Projeção de esquemas de imitação em novos objetos</i>
1ª	IIA	<i>Assimilação simples de um objeto ao outro</i>
1ª	IIB	<i>Assimilação do corpo do sujeito a outrem ou a quaisquer objetos</i>
1ª	IIIA	<i>Combinação simples</i>
1ª	IIIB	<i>Combinações compensatórias</i>
1ª	IIIC	<i>Combinações liquidantes</i>
1ª	IIID	<i>Combinações simbólicas antecipatórias</i>
2ª	-	<i>Combinações simbólicas ordenadas</i>
2ª	-	<i>Imitação exata do real</i>
2ª	-	<i>Simbolismo coletivo</i>
3ª	-	<i>Construções simbólicas por reciprocidade</i>

Na primeira fase há três tipos de categorias encontradas, as do tipo I (A e B), II (A e B), e III (A, B, C e D). Na primeira categoria (I A), é destacada a capacidade da criança de repetir as ações representadas por ela, executando-as em outros objetos ou com outras pessoas, com a diferença de ocorrer à representação antes da ação, estabelecendo uma “*projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos*.”

A categoria denominada de “*projeção de esquemas de imitação em novos objetos*” (I B), diferencia da anterior pelo fato de as ações representadas terem como conteúdo uma imitação, ou seja, a criança não repete as suas ações nos outros, mas sim as ações dos outros na sua. Porém, as imitações ainda são isoladas, com o conteúdo sendo baseado nas situações vividas no dia a dia das crianças.

Nos jogos simbólicos (II A), “*assimilação simples de um objeto ao outro*”, um mesmo objeto passa a representar vários outros, como uma fralda antes utilizada para dormir e que acaba sendo, por exemplo, a capa de um super-herói.

Já na “*assimilação do corpo do sujeito a outrem ou a quaisquer objetos*” (II B), a criança passa a representar ações executadas por outros e que lhe chamaram atenção; isto é, não mais os objetos são assimilados uns com os outros, e sim o próprio corpo da criança se assimila a esses.

Ainda, na primeira fase - a do tipo III - é dividida em quatro. Na primeira (III A), descrita como “*combinação simples*”, ocorre um prolongamento do tipo II (A e B), no entanto as cenas são desenvolvidas em sua íntegra, apesar de o conteúdo ainda estar misturado. É aqui que começam parcialmente a ser construídos personagens que não são do cotidiano.

A fase das “*combinações compensatórias*” (III B), se caracteriza pela deformação da realidade e é vivenciada com o intuito de fazer, por meio de uma inversão de papéis, que ocorra algo não vivido no real; portanto é motivada por uma necessidade de compensar situações que as crianças desejariam acontecer, mas que não aconteceram.

No tipo (III C), “*combinações liquidantes*”, o sujeito promove representações que reconstituam uma cena que tenha desagradado, revivendo-a de um modo fictício, de forma a possibilitar a liberação do conflito, ou seja, assimilando o real ao *eu*, com o objetivo de liberá-lo da necessidade de acomodação.

Já as “*combinações simbólicas antecipatórias*” (III D) antecipam, simbolicamente, algo que poderia vir a acontecer, por exemplo um acidente, sendo atribuído ao seu conteúdo personagens imaginários.

Portanto a primeira fase (I A e B; II A e B; III A, B, C, e D), revela uma evolução, que vai desde as imitações isoladas até as reconstituições mais próximas do real.

Na segunda fase, Piaget (1975) não fala em tipos, mas em processos; o primeiro possui o que o autor (ibid) chama de “*combinações simbólicas ordenadas*”, nas quais ocorrem certas seqüências, sistematizações nas combinações representativas, que tomam forma e coerência.

No segundo processo, “*imitação exata do real*” surge uma preocupação com a exatidão dos detalhes durante a representação, seja na imitação de pessoas ou outros objetos, evoluindo para uma reconstituição mais pura do real.

Apesar de ocorrer jogos em pequenos grupos, essencialmente duplas, na primeira fase, o último processo da segunda fase, denominado de “*simbolismo coletivo*”, a

organização dos papéis se torna mais fidedigna ao proposto, sem no entanto transparecer uma cooperação efetiva.

A terceira e última fase do jogo simbólico se diferencia das outras por se tornar um contexto de adaptação social, no qual a criança estabelece, por meio de construções simbólicas, situações que possuam o germe de uma relação gerenciada pela reciprocidade.

Portanto, o jogo simbólico destinado à pura assimilação do *eu* ao real, sem promover relações diretas entre ambos, dá vazão, com o declínio do simbolismo, à atuação de uma outra estrutura que passa a prevalecer: a dos jogos de regras.

Diferente do declínio do jogo de exercício e simbólico que ocorre notoriamente no adulto, o jogo de regras passa a predominar e se estende por toda vida. Esse fato é explicado pelo surgimento da socialização.

De acordo com Piaget (1975), o jogo de regras nasce do sentimento de regularidade e culmina com as regulamentações das regras, que podem se dar via “*institucional*” ou “*espontaneamente*”.

Pelo modo institucional, as regras são reguladas por convenções que estipulam, estruturam e impõem as normas. Já pela forma espontânea, as regras emergem das relações conduzidas pela reciprocidade e são construídas de acordo com convenções de mútuo acordo.

Dessa forma, após descrição feita por Piaget (1975) sobre a classificação dos jogos, observamos a preocupação do autor não em explicar a função do jogo, mas sim em analisar a causalidade do mesmo. Para tanto, utiliza como norte às estruturas que fundamentam essa classificação, ou seja, a de exercícios, simbólica e a de regras.

Portanto, Piaget (1975) não se atém nos conteúdos, pois esses se transformam dependendo do contexto cultural; já as estruturas nos dão uma gênese que vai da assimilação funcional para consolidar um esquema, passando pela assimilação generalizadora, com o objetivo de deformar o real, culminando na assimilação recíproca, na qual são estabelecidos os pactos sociais.

Por fim, é importante salientar que Piaget (1975) descreve o declínio e não o desaparecimento do jogo de exercício e simbólico no adulto, pois ambos são passíveis de ocorrerem durante toda vida.

Assim, por exemplo, o conteúdo do jogo pode variar de maneira que se possa ter um jogo de regra (ex: amarelinha), com um conteúdo de exercício (a ação de pular).

A partir desse ponto de vista, concordamos com Freire (1992), que concede ao jogo a possibilidade se transformar em um “*instrumento pedagógico, em meio de ensino* (p.119).”

Contudo, após esse breve estudo sobre a classificação dos jogos dentro de uma proposta estrutural, é necessário, para atingirmos os propósitos desta pesquisa, apreender como ocorre a evolução das estruturas a partir de uma perspectiva genética.

2.1. - A Gênese do Respeito às Regras

Bovet (apud Piaget, 1977), ao pesquisar o aparecimento do dever, coloca duas condições como necessárias : - em primeiro lugar, é preciso que haja uma relação entre os sujeitos, na qual um recebe e o outro transmite instruções; e, em segundo lugar, é preciso que aquele que recebeu as instruções as acate, respeite a quem as comunicou.

No entanto, o mais inquietante, como coloca Piaget (1977), é saber se é possível distinguir quais os tipos de respeito estão ligados a esta hipótese de Bovet (apud Piaget, 1977), ou seja, quais sentimentos morais estão relacionados ao respeito que os indivíduos sentem uns pelos outros.

Apoiado na epistemologia genética de Piaget (1977), o respeito às regras é estudado dentro de uma perspectiva evolutiva, na qual a criança, de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo, apresenta determinadas características.

Para o autor, podemos distinguir dois tipos de respeito às regras. No primeiro, predomina uma atitude peculiar da criança de se submeter às regras elaboradas pelo

adulto. Baseada na coação, neste tipo de relação não estão presentes os princípios da reciprocidade.

A coação, neste sentido, enquanto agente regulador das relações, faz prevalecer um comportamento heterônomo na criança, fundamentado pelo sentimento de obediência que deve ao adulto.

Dessa forma, observamos no comportamento heterônomo um egocentrismo, caracterizado pela ausência de distinção entre os aspectos intrínsecos e extrínsecos, ou seja, pela dificuldade da criança de se colocar no lugar do outro.

De acordo com Piaget (1977), esse egocentrismo é fruto dessa situação de desigualdade à qual a criança é exposta perante o adulto, produzindo, portanto, uma realidade unívoca.

Em contrapartida, o autor (ibid) constata um outro tipo de respeito que, aos poucos, dilui a forma egocêntrica de agir, dando lugar a um comportamento mais elaborado do ponto de vista social, a autonomia.

A autonomia identifica-se, concomitantemente, pela capacidade de se opor às deliberações do outro, assim como um sentimento altruísta de se colocar na condição do outro, possibilitando uma participação de mais igualdade nas relações.

Assim, de acordo com Piaget (1995), essa maior igualdade nas relações “*leva a uma série de sentimentos morais desconhecidos até então: a honestidade..., companheirismo... etc (p.54).*”

Essa descentralização, torna a criança capaz de se desfazer dos valores heterônomos e egocêntricos para valores autônomos e cooperativos. A cooperação, dessa maneira, ocorre quando há o respeito mútuo entre os sujeitos participantes.

Para Piaget (1977), a interpretação, no tocante à gênese do respeito às regras, estabelece, portanto, dois tipos de relações sociais que, longe de serem estanques, devem ser estudadas de forma a observar que “*nunca há coação pura, portanto, nunca há respeito puramente unilateral (p.78).*” Essas características do pensamento da criança constituem um importante papel na pesquisa da moralidade, especificamente na da consciência das regras.

2.2. - A Prática e Consciência das Regras

Antes de descrever sobre a consciência das regras, é importante ressaltar que Piaget (1977) realizou estudos sobre a prática das regras e constatou quatro estágios. O primeiro estágio é caracterizado de “*motor*” (0 - 2 anos); nele, a exploração dos objetos é feita através da ritualização de comportamentos que visam a atender aos próprios desejos, sendo importante salientar que “*não se pode falar senão de regras motoras e não de regras propriamente ditas* (ibid, p.23)”.

No segundo estágio, denominado de “*egocêntrico*” (2 - 7 anos), inicia-se a imitação dos mais velhos, ou seja, ao receber os exemplos, a criança busca imitá-los, no entanto ainda joga somente para si, sem se preocupar com os outros.

Já no terceiro estágio, “*cooperativo*” (7 - 10 anos), há a necessidade do entendimento entre os parceiros envolvidos, dessa forma, ganhar se torna importante e o jogo torna-se social; todavia faltam detalhes sobre as regras e as informações ainda são desconhecidas.

No último estágio da prática das regras, chamado de “*codificação*” (11 anos em diante), os sujeitos possuem interesse pelas regras em suas minúcias, ocorrendo uma verdadeira satisfação em prever e codificar as ações.

Ao abordar a consciência das regras, Piaget (1977) tem como principal objetivo analisar as respostas heterônomas e autônomas que são atribuídas às mesmas; dito de outra forma, como são interpretadas essas regras pertencentes a determinados jogos.

O autor (ibid) distingue três estágios de consciência das regras, sendo que, em cada um, a criança atribui um significado distinto para as regras que norteiam o jogo, evoluindo suas concepções conforme avança nos estágios.

No primeiro estágio, chamado de “*motor*”, que ocorre nos dois primeiros anos de vida, há um sentimento de regularidade das regras, no entanto essa regularidade, mais do que uma consciência propriamente dita, provém de uma ritualização decorrente da interação com os objetos.

No que tange à regularidade, é um componente que desde a mais tenra idade se dá na rotina das crianças, especialmente nas atividades diárias destinadas particularmente para atender às necessidades fisiológicas, como alimentação e higiene.

Já a ritualização pode ser observada durante as atividades em que a repetição é o comportamento predominante, como nos momentos em que a criança manipula os objetos pelo simples prazer de vê-los cair.

O segundo estágio, denominado de “*egocêntrico*”, estende-se dos dois aos nove anos em média; neste, as regras passam a ser respeitadas como algo sagrado. Apesar de ter sido encontrado um comportamento diferente nas crianças de aproximadamente quatro anos, cujo menor conservadorismo foi observado, as regras para elas nesse estágio são imutáveis.

Essa imutabilidade, é decorrente de as mesmas - regras- advirem do adulto, que, para a criança, possui uma autoridade incontestável, assim sendo, qualquer regra que tenha provido de um adulto passa a ser intocável.

Portanto, no segundo estágio, a relação pauta-se nas prerrogativas de um respeito unilateral, coagindo a criança a um posicionamento heterônomo, no qual o que for, conforme as regras, deve concomitantemente ser justo.

Contudo, essa consciência heterônoma evidencia um comportamento egocêntrico com relação às regras do jogo. Neste caso, a criança apresenta resistência a mudanças que possam ser propostas.

Essa resistência é que qualifica o segundo estágio como pré-social, sendo que mesmo as ações de transição, encontradas no final do mesmo, ainda não conseguem desmistificar a autoridade do adulto, o que ocorre somente no terceiro estágio.

Intitulado de “*cooperativo*”, aparecendo a partir dos dez anos em média, no terceiro estágio, um resultado de livre decisão dos participantes é atribuído à regra do jogo: a regra pode ser mudada desde que haja comum acordo.

Aqui não é dado às regras um indicativo sagrado só por terem sido elaboradas pelos adultos. Há o entendimento de que, apesar de terem sido estabelecidas por adultos, as regras do jogo devem atender às necessidades do grupo.

Dessa maneira, a reciprocidade passa a ser o regulador das relações entre os indivíduos, tornando-se “*uma forma de equilíbrio superior à moral da simples submissão* (ibid, 1995, p.55).”

Caracteres como submissão e conformismo dão lugar a outros como reciprocidade e comunhão, distinguindo o respeito heterônomo e egocêntrico do segundo estágio por um mais elaborado, autônomo e cooperativo.

Assim, somente são aceitas as regras que possam, de uma forma ou de outra, proporcionar um ambiente que seja bom para a maioria do grupo, não sendo simpáticas àquelas que corrompem a união. Por isso, para Piaget (1977), uma lei moral só se concretiza quando a cooperação transpõe os obstáculos impostos por regras institucionalizadas.

Mediante os aspectos tratados até o presente momento, uma série de questões poderiam ser levantadas para a elaboração de um estudo mais aprofundado a respeito das divergências entre o ambiente esportivo e do jogo. Essa necessidade nos impele a delimitar o contexto esportivo de nossa pesquisa, o futebol.

III - O JOGO ESPORTIVO

Não há como, ao falar sobre jogo esportivo, escapar de um enunciado histórico sobre o esporte, fenômeno milenar cujo significado foi sofrendo transformações ao longo do tempo. Recorrendo a Marinho (1984), observamos que, desde sua pré-história, o homem utiliza valências físicas para superar obstáculos, que, nessa época, resumiam-se em suprir as necessidades fisiológicas de sobrevivência.

Com o desenvolvimento dessas habilidades físicas, até então destinadas à caça e embates contra tribos inimigas, foram sendo criados espaços específicos com o intuito de demonstrar a supremacia física por meio de um outro contexto. Segundo Marinho (1984), há registros de que, desde o século III a.C., na China, ocorriam atividades que solicitavam habilidades específicas inerentes, entre outras, ao nado e a luta, cujo significado competitivo se fazia presente.

Contudo, é na civilização grega que encontramos uma revolução na cultura esportiva, de maneira que a mesma passava a influenciar desde a pintura à escultura desse período; tal cultura é representada pelos preceitos atenienses (com propósitos estéticos) e espartanos (com propósitos militares).

Emergem, nessa época, os ginásios e estádios, com acomodações peculiares à prática esportiva que consistia em provas, tais como corrida de cavalos, arremesso de lança e bola de ferro, combate armado, entre outros.

Porém, talvez o marco mais significativo da cultura esportiva grega tenha sido a criação dos jogos olímpicos, jogos que consistiam em uma série de competições com fins de espetáculo.

Mais à frente na história, ocorre, após a dignificação do esporte pelos gregos, uma deformação do mesmo por parte dos romanos, que o transformaram em espetáculos grotescos e sanguinários. Utilizado por uma política sem escrúpulo, o esporte passou a ser fomentado pela aristocracia romana para desviar a atenção do povo, das atividades corruptas executadas por seus políticos.

Com a decadência do império romano (aproximadamente por volta do ano 395 d.C), ocorre o nascimento da idade média, que se apresentava com um forte conteúdo dogmático religioso, o que contribuiu para que a prática esportiva começasse a ruir e ser colocada de lado.

Os poucos espaços de atuação esportiva ficaram reservados ao reducionismo da formação de cavaleiros, cuja característica era notoriamente militar e, na ausência de guerras, participavam de torneios de cunho exibicionista.

A partir do declínio do período medieval, e do surgimento do renascentismo, novas modificações ocorrem no seio esportivo: uma corrente cultural que apregoava o culto esportivo nos redutos escolares é difundida.

No entanto é no século XX, por meio da ideologia esportiva de Pièrre de Fredy, barão de *Coubertin*, que, segundo Marinho (1984), o “esporte ficou historicamente dimensionado (p.44).”

Daí, portanto, atribuímos a evolução do conceito de esporte ao de jogo esportivo, sendo o último uma forma de desvencilhar o primeiro de outros contextos de jogos que possuem peculiaridades diferentes.

Esse impulso conceitual emerge a partir da necessidade de regulamentação das regras para permitir uma internacionalização das mesmas, com o objetivo de facultar a consolidação e criação de uma vasta gama de esportes, entendidos como jogos específicos.

Sobre esse ponto, Duarte (2000) catalogou mais de cem jogos esportivos com representatividade internacional, e praticantes encontrados nos cinco continentes, atestando, dessa forma, a crescente universalização e especificidade de cada modalidade.

Atendendo às particularidades da amostra desta pesquisa, vamos nos deter em descrever os aspectos históricos e morais que envolvem o jogo esportivo mais popular da terra e notoriamente do Brasil, o futebol.

1. - O Futebol

1.1 - Trajetória Histórica

Duarte (2000) analisa que, apesar de historicamente ser creditado a organização do futebol aos ingleses, há indícios de que sua prática na China no ano de 2600 a.C. Nessa época, um jogo denominado *kemani*, inventado por Yang-Tsé, consistia em oito jogadores para cada lado, distribuídos em um campo quadrado de 14 m com duas estacas fincadas no chão e ligadas por um fio de seda, que era jogado com uma bola redonda

com 22 cm de diâmetro, sendo cheia por cabelos. O objetivo era que os jogadores, com os pés, tentassem passar as bolas além das estacas.

Também na Grécia antiga existia um jogo, o *epyskinos*, com uma bola confeccionada a partir da bexiga de boi, revestida por uma capa de couro, sendo suas regras desconhecidas.

Duarte (2000) relata que, na idade média, grupos políticos de Florença optaram por resolver suas diferenças por meio de um jogo que se assemelha ao futebol.

Porém, as primeiras regulamentações, principalmente com relação ao número de participantes, datam de 1600, quando o tamanho do espaço sofre delimitações de 80 por 120 m, surgindo, dessa forma, os gols compostos por postes com aproximadamente 1 m de largura e a bola feita de forro de couro.

Contudo a organização essencial do futebol, como hoje conhecemos, aconteceu há aproximadamente 150 anos com o advento do árbitro, das redes, do travessão, do pênalti, do estabelecimento de 11 jogadores de cada lado, do limite das áreas, da lei do impedimento, entre outras.

Feito relevante para que essas regras pudessem se universalizar foi à criação da *International Football Association Board*, no dia 2 de junho de 1886, em Londres. Até hoje é a única entidade responsável por manter ou modificar as regras desse jogo esportivo.

De acordo com levantamento de Duarte (2000), a chegada informal do futebol ao Brasil se deu antes da data apregoada pelos historiadores, 1894, através de marinheiros vindos de embarcações inglesas, holandesas e francesas que, durante o período de atracamento, jogavam nas praias.

Outra corrente de historiadores atesta aos jesuítas, em 1880, no colégio São Luiz de Itu, o surgimento do futebol no Brasil. Porém sua chegada em nosso país é convencionalmente atribuída a Charles Miller.

Charles Miller, paulista nascido no Brasil em 1874, filho de ingleses, estudou na Inglaterra na *Banister Court School*, de *Southampton*, onde aprendeu a praticar o futebol. Trouxe, ao voltar para o Brasil em 1894, calções, chuteiras, camisas e bolas, dando início ao jogo esportivo mais difundido, praticado e assistido.

1.2 - Os Valores Morais Expressados pela Linguagem

Capinussú (1988), ao estudar a linguagem popular do futebol, especificamente a dos comunicadores radiofônicos, diagnosticou um comportamento peculiar, fundamentado por expressões populares.

Não comporta em nossos objetivos nos atermos ao aprofundamento lingüístico proposto pelo autor, mas sim analisarmos algumas das expressões catalogadas pelo mesmo, reportando-as no campo dos valores morais que algumas delas representam.

1.3 - Futebol e Violência

Alguns críticos apontam vários fatores como causa para a atual situação negativa do futebol brasileiro, dentre eles a carência técnica em detrimento da força física, que é solicitada aos jogadores atualmente.

O número maior de jogador com este comportamento, contribuiu para que o jogo esportivo torne-se mais violento. Daí a utilização corriqueira de alguns vocábulos atribuídos a determinados jogadores.

Pela ausência de uma técnica mais apurada, esses jogadores acabam por “*apelar*” praticando jogadas com uso excessivo de violência, sendo intitulados de “*armários*”, “*açougueiros*”.

Esse comportamento é fruto de um condicionamento físico e mental cada vez mais comum por parte daqueles que são os responsáveis pela formação de novos jogadores.

É de praxe observarmos técnicos que solicitam aos seus atletas, até aos mais habilidosos, à “*caça*” do adversário, com o intuito de derrubá-lo, dar um “*cambão*” (uma maneira violenta de deslocar o outro com os ombros) ou mesmo “*rachar*”, “*sarrafar*”, “*travar*”, “*trombar*”, podendo, mesmo que não seja a intenção, desencadear uma jogada violenta.

1.4 - Futebol e Antijogo

Apesar de alguns jogos, principalmente de cartas, permitirem o uso de trapaça, o futebol, de acordo com as regras que o regulamentam, coíbe qualquer ação que envolva o antijogo. Por ser uma prática comum, é também visto por alguns críticos como um dos motivos da atual crise do futebol brasileiro; um exemplo de tal prática seria treinadores armarem seus times de maneira que o jogo fique “*amarrado*”, ou seja, envolvido por ações que propositadamente pare a partida a todo o momento.

Essa cultura de antijogo, pode ser descrita como um recurso antiesportivo, de difícil controle para o árbitro, que consiste em tumultuar o jogo e irritar o adversário, e é mais conhecido pela expressão de “*catimba*”.

Outro recurso antiesportivo usado para fazer o tempo passar ou retardar o ritmo de jogo é a “*cera*”, que consiste em reter a bola desnecessariamente, chutá-la para fora, simular contusões, etc.

1.5 - Futebol e Egocentrismo

Mesmo sendo um jogo esportivo que prima pelo coletivo, no futebol, faz-se presente um jogo de vaidade que dá vazão a expressões como “*o dono da bola*” que, representa o jogador que detém demasiada ou desnecessariamente a bola, excedendo em jogadas individuais.

Há outras como o “*o dono do time*”, quando o jogador se considera superior aos companheiros, centralizando as atenções para si; ou o “*enfeitador*”, que é aquele que movimentava a bola sem finalidade prática, portando-se dessa maneira somente para aparecer à torcida.

Porém a expressão que mais explicita um comportamento egocentrista é a palavra “*fominha*”, utilizada para denominar o jogador que gosta de atuar sozinho, preferindo os lances individuais, sem colaborar com os demais companheiros.

Ainda recorrendo a Capinussú (1988), outro vocábulo que, de certa forma, denota um comportamento individualista é a expressão “*boleiro*”, que significa um jogador que se deixa subornar, e que toma substâncias dopadoras por conta própria.

1.6 - Futebol e as Torcidas Organizadas

É importante salientar que a complexa rede que envolve o comportamento dentro de campo acaba por influenciar e ser influenciada por atitudes fora das quatro linhas.

Toledo (1996) estudou essa reciprocidade entre os agentes intracampo (jogadores / treinadores) e extracampo (torcida organizada), atestando esse poder influenciador entre ambos os lados, de forma que esta relação é constituída por uma polaridade que vai da paixão ao ódio.

A crescente difusão e organização das torcidas organizadas mexeram de tal forma com a estrutura do futebol que, atualmente, algumas torcidas possuem o poder de escolha e de demissão de jogadores e treinadores.

No entanto nos interessa uma análise entre os aspectos morais descritos no contexto do futebol e a relação com o comportamento de determinadas torcidas organizadas. Para tanto, permitimo-nos, por meio dos estudos de Toledo (1996), descrever as expressões peculiares das torcidas organizadas cujos valores lingüísticos se assemelham aos descritos acima, ou seja, violência, antijogo e egocentrismo.

Portanto descreveremos alguns “*dizeres*” bradados durante os jogos que corroboram esses valores

Sou independente (utilizada comumente por várias torcidas entre além da são paulina) eu sou! Vou dar porrada, eu vou! E ninguém vai me segurar, Nem a PM.

Au, au, au, au, au, au...

pega o porco (em alusão a torcida palmeirense)

E enfia o pau

Ê, ê, ê, ê, ê

Quem tem cabeça feita,

Da porrada sem correr!

Ê, é, é,

Pau na bunda do gambé (polícia militar)

Se o juiz não apitar,

Olê, olê, olá,

O pau vai quebrar

(...) Porra, caralho, torcida de cuzão, quem manda nessa porra é a torcida do Verdão! (referindo-se ao Palmeiras)

Para Toledo (1996), esse verbalismo estereotipado de gritos de guerra / violência, intimidação / antijogo ao árbitro e auto afirmação / egocentrismo sobre o outro denota a “subordinação e fraqueza tanto dos jogadores, dirigentes, árbitros, polícia, quanto dos torcedores adversários (p.66).”

2. - O Esporte Lazer e Educação

Definir o conceito de lazer, nas prerrogativas de Dumazedier (1978), e com a qual concordamos, consiste em uma tarefa perigosa, pois, o mesmo agrega uma ampla gama de significados. Seguindo essa linha de raciocínio, o autor (ibid) apregoa que mais

fidedigno do que determinar um único significado para o termo, é identificá-lo por meio de suas principais funções, que são: o *descanso*, o *divertimento recreação* e *entretenimento* e o *desenvolvimento* - essencialmente da personalidade -.

Sem nos centrarmos a questões macro, que envolvem o tema (entre elas os meios de transporte, a relação com o trabalho, a interferência da família e as propostas de políticas públicas), nos centraremos no assunto delimitando-o no âmbito do esporte.

De acordo com Dumazedier (1978), um aspecto a ser ressaltado, quando a proposta é analisar lazer e esporte, pauta na distinção entre o assistir e o praticar; nos preocuparemos com o segundo.

Com o objetivo de contrapormos as conotações de subjugação do esporte a determinadas instituições da sociedade - como a economia e a política - já aventadas nos capítulos anteriores, preterimos uma visão que extrapola tais interferências e, conseqüentemente, na medida do possível, resgata a autonomia do esporte.

2.1. - O Esporte enquanto Lazer

Neste sentido, o do esporte enquanto exercício da liberdade; encontramos os estudos de Schiffnagel (apud Linhares, 2001) que observa mobilizações coletivas significativas, por parte de equipes de futebol amadora (lê-se não profissional), cujo objetivo é o de simplesmente manter o tempo de lazer dos moradores do bairro. Desta forma, a busca pelo exercício da cidadania é caracterizada pela luta de espaços onde a prática esportiva possa ser efetiva.

Isso determina um novo panorama para o conceito de esporte que, até então, discutimos sob uma perspectiva alienante em que a principal função é a conquista, a qualquer custo, do rendimento; já, a partir do dimensionamento do esporte no seio do lazer, a principal função se torna, simplesmente, praticar. Podemos, dessa forma, perceber o esporte como um direito social, cujo fim se torna à legitimidade da cidadania.

Conseqüentemente, para que esse direito seja realmente respeitado, surge a necessidade da relação esporte-estado, ou seja, o posicionamento de uma política

pública que contemple em seu plano de ação projetos de cunho esportivo.

Linhaes (2001), ao explicar a relação do esporte com o estado, descreve-o como um instrumento que é utilizado, a fim de regular diferentes setores da sociedade, entre eles o da educação. Para a autora

“Essa dimensão utilitária tende a dificultar - tanto no plano do Estado, quanto no plano daqueles que são atendidos por esses programas - a compreensão do esporte como um bem cultural historicamente construído, e, portanto, passível de ser legitimado como direito de todos (p.41-42).”

Concordamos com a autora (ibid), e determinamos nosso ponto de vista. Digamos que ao viabilizar uma proposta de lazer, pautada na prática esportiva, o estado vise como pano de fundo, ao invés de uma ação educacional, um processo de seletividade; - como ocorre nas famosas “*escolinhas*” - cujos projetos começam com um enorme número de beneficiados e terminam com meia dúzia de seletos habilidosos; ou mesmo, ofereça projetos pautados no fazer por fazer, sem se preocupar com uma proposta pedagógica, e profissionais adequados -.

Em ambos os casos, a prática do esporte incide em um processo alienante, onde são privilegiados aspectos de seleção - portanto, não é direito a todos -, ou uma mera atividade desprovida de significado.

Contudo, mesmo respeitando o paradigma dos estudiosos que corroboram estes preceitos, gostaríamos de contrapor-los tendo em vista o outro lado do processo, ou seja, os aspectos positivos que podem emergir quando o esporte é visto como um veículo educacional.

Acreditamos, portanto, que há duas possíveis situações para o desenvolvimento de políticas de lazer para o esporte: a ideal e a real. A primeira - corroborada por autores como Linhaes (2001) - propõe a oferecer o esporte enquanto uma política de lazer vista como um direito adquirido do cidadão; a segunda busca fomentar o esporte como um meio para amenizar os buracos de outros setores, entre eles o educacional.

Como entendemos que nossa sociedade está longe de atingir o ideal, procuraremos discutir algumas ações que se propõe a colocar em prática o real, ou seja, o esporte enquanto agente educacional.

2.2. - O Esporte enquanto Educação

De acordo com Barbieri (1996) “*o movimento a favor dos valores sociais e princípios do esporte como meio de educação, vem se desenvolvendo, tanto no Brasil como no exterior, e conseguindo resultados significativos (p.16).*”

Em conferência realizada com os ministros de esportes dos países membros da ONU, reunidos em Paris, em 1976, apregoeou-se ao esporte a função de uma formação integral, voltada ao desenvolvimento de, entre vários sentimentos altruístas o da *solidariedade e o respeito total da integridade e dignidade do homem.*

No Brasil, especificamente, segundo Barbieri (1996), a partir da assinatura do decreto nº 91.4542, de 19 de julho de 1985, o esporte educacional tem por finalidade o desenvolvimento democrático e participativo do homem, contribuindo, assim, para o exercício da cidadania. Ainda recorrendo ao autor (ibid), encontramos outros decretos e leis como o nº 8.672, de 06 de julho de 1993, que determina ao esporte educacional evitar a *seletividade* e a *hipercompetitividade*.

A atual proposta política para o esporte educacional não foge dos preceitos anteriores, angariando, no entanto, como eixos norteadores certos princípios que visam a *totalidade, a co-educação, à participação, a cooperação, a emancipação e o regionalismo.*

O programa Esporte Educacional, em sua macroestrutura, é composto por dois subprogramas cuja função mor é dinamizar a operacionalização do esporte educacional no país. Os subprogramas são compostos pelas frentes *Esporte Educacional na Escola e Esporte Educacional na Comunidade.*

O *Esporte Educacional na Escola* tem como objetivo principal, fomentar aos alunos da rede de ensino pública de 1º e 2º graus o engajamento em propostas educacionais diferenciadas, por meio do esporte.

Para alcançar tal objetivo propõe-se disponibilizar suportes estruturais e pedagógicos qualitativos como espaço para discussão sobre o esporte enquanto agente educacional, conteúdos a serem desenvolvidos, valorização do processo de formação dos educadores, todos com o intuito de garantir o desenvolvimento do programa.

Para Barbieri (1996), o Esporte Educacional, fundamentado por essas diretrizes, delineia um novo paradigma, que se corrobora na prática com o desvinculamento do esporte rendimento, pautado na *violência, hiperseletividade, discriminação* etc. Para tanto o autor cita algumas ações já estabelecidas por este subprograma tais como

“a Conferência Brasileira do Esporte Educacional na Escola: cuja finalidade é reunir educadores e alunos para um encontro que suscita reflexões e discussões acerca do assunto; os Jogos das Escolas Públicas Brasileiras: onde o propósito incide em desenvolver os princípios que norteiam o esporte educacional; além da reativação e reorganização dos Grêmios Escolares: enquanto espaço de exercício da cidadania e a inserção da Capoeira na Escola: reconhecendo-a como uma manifestação esportiva-cultural genuinamente brasileira (p.26-27).”

Já o outro subprograma - Esporte Educacional na Comunidade - direciona seu atendimento às classes de baixa renda, tendo como parceiros as Universidades, Centro Universitários e Faculdades que mantêm o curso de licenciatura e bacharelado em Educação Física.

Segundo Barbieri (1996) os objetivos mais relevantes deste subprograma são: o de proporcionar, através de programas de extensão universitária, uma sólida interação entre a teoria e a prática na formação do graduando em Educação Física e efetivar uma participação ativa da comunidade.

Para o autor; o Esporte Educacional visto, por este ângulo, favorece a inserção do âmbito acadêmico, por meio da socialização dos saberes construídos no seio das universidades, Centros Universitários e Faculdades.

Assim como o subprograma anterior - Esporte Educacional na Escola -; O subprograma Esporte Educacional na Comunidade possui ações que procuram efetivar suas diretrizes, tais como : Esporte e Juventude: direcionado a crianças e adolescentes, favorecendo uma maior integração social; e o Esporte Solidário: que faculta em suas ações, além da prática esportiva, outras atividades de cunho assistencialista.

Desta forma, de acordo com Barbieri (1996), o programa Esporte Educacional fomenta condições de, a partir dos subprogramas e seus respectivos projetos e ações, veicular uma melhor qualidade de vida à sociedade, sem esquecer do principal que é o desenvolvimento dos princípios norteadores: *a totalidade, a co-educação, a participação, a cooperação, a emancipação e o regionalismo*, com os quais nos deteremos agora.

Segundo Mourão (1996) o princípio da *totalidade* busca redimensionar os resquícios ainda presentes do mecanicismo cartesiano e sua concepção ética acerca da radicalidade da dúvida e estudo do observável, determinando, conseqüentemente, uma visão dicotomizada do ser humano.

Contudo, este redimensionamento não pretende, necessariamente, destituir a relevância, em determinados momentos, da fragmentação do estudo do ser humano, especialmente na difusão de conhecimentos biológicos, e sim minimizar sua extrapolação que, certamente, remete a um absolutismo nocivo.

Dentro desse prisma, do redimensionar, o princípio da *totalidade* suscita a uma característica não só quantitativa e observável do homem, mas, também, uma perspectiva qualitativa e menos palpável, em outras palavras, este princípio visa contemplar o movimento do homem e o homem em movimento, respaldado, respectivamente, pelas ciências biológicas e humanas.

O princípio da *co-educação*, perpassa, conforme Santin (1996), em primeiro lugar, por uma definição do termo que, para o autor (ibid) ultrapassa o conceito tradicional da palavra educação. Assim, *co-educação*, necessariamente, reflete um novo paradigma onde, segundo o autor (ibid), é respaldado pela proposta de Paulo Freire (1998) em sua obra “*Pedagogia da Autonomia*.”

Para Paulo Freire (1998), um dos passos para a conquista de uma educação transcendente, lê-se autônoma, consiste em reconhecer que somos seres passíveis de condicionamento e que, diante desse fato, assumimos determinados posicionamentos frente às ações do dia a dia.

Sob este ponto de vista, o do condicionamento e a conseqüente luta para apreensão da realidade, este paradigma nos possibilita fazer uma reflexão sobre os possíveis níveis de consciência que o esporte pode formar em sua prática pedagógica.

Baseados em Pinto (apud Mizukami, 1986); podemos identificar algumas características que são peculiares a determinados tipos de consciência. Dessa forma, entendemos que dependendo da ação pedagógica impressa na prática esportiva, pode-se contribuir para um nível específico de consciência que, de acordo com o autor (ibid), pode ser *intransitiva*, *transitiva ingênua* e *transitiva*.

Na consciência *intransitiva*, predomina um sentimento de conformismo e, concomitantemente, um atrelamento a formas vegetativas de vida, ou seja, o sujeito justifica sua incapacidade, preso aos fenômenos naturais e divinos - é explicitado em uma ação esportiva cujo jargão é demasiadamente repetido por treinadores e jogadores: “*se Deus quiser vamos ganhar*” ou “*Hoje o dia não era para vitória*”.

Já na consciência *transitiva ingênua*, os sujeitos atem-se ao passado, dando pouca importância ao presente, nesta, portanto, não há uma perspectiva de evolução, conseqüentemente todo o presente é um reviver do passado - também aqui há um verbalismo contundente e pronto que pode ser encontrado na prática esportiva, tais como: “*antigamente era melhor que hoje*”, ou seja, o saudosismo impera, se tornando a forma ideal de vida.

Contudo é na consciência *transitiva* que encontramos uma ação pedagógica voltada para a transcendência, a uma visão crítica de pensar, onde o sujeito busca sempre identificar e compreender a realidade - é comum observarmos alunos/jogadores que promovem verdadeiros debates em torno de mudanças de regras intra e extracampo, no sentido de melhorar o ambiente esportivo; diferentemente das anteriores, não possui características acabadas, portanto, jargões prontos.

Assim, cabe ao Esporte Educacional, uma proposta que viabilize o desenvolvimento de uma prática pedagógica que contribua, em sua essência, para a construção de uma consciência *transitiva*, corroborando, dessa maneira, o estabelecimento do princípio da *co-educação*.

A partir desta perspectiva - de uma prática pedagógica esportiva que suscite a criticidade - ocorre, concomitantemente, o delineamento do princípio da *emancipação* que, segundo Barbieri (1996) remete a “*busca da independência, autonomia e liberdade do homem* (p.20).”

Recorremos, inevitavelmente, mais uma vez, ao posicionamento teórico de Paulo Freire (1998) que denomina como condição primordial, para alcançar uma educação emancipadora, uma resistência ao poder dominante; isso nos permite dizer que o princípio da *emancipação* só acontece de fato se tornarmos consciente os aspectos políticos e econômicos que condicionam o esporte e, acima de tudo, contrapormos tais valores.

Como nos princípios anteriores - *da totalidade, da co-educação, e da emancipação* - o princípio da *participação* necessita ser visto a partir de um referencial teórico que contemple suas especificidades.

Dessa forma, acreditamos que o construtivismo pode fomentar um universo pedagógico que respeita e contribui para um ambiente participativo, ou seja, um processo ensino aprendizagem que privilegie uma relação horizontal entre educador e educando. Para Freire (1996), na concepção construtivista

“o melhor jeito de praticar esporte seria o jeito de cada um, produzido nas relações entre o praticante e a bola, entre ele e os colegas, os professores, enfim, entre ele e todas as coisas que compõem o ambiente esportivo. Nessa perspectiva, de todas as preocupações da educação, a maior seria ensinar a aprender mais (p.78).”

Desta maneira, o princípio da *participação* enseja uma metodologia que proporcione um ambiente dinâmico, aberto às inter-relações, que respeite os aspectos heterogêneos presentes em um determinado grupo, inclusive aqueles que são portadores de necessidades especiais.

O penúltimo princípio - da *cooperação* - de acordo com os pressupostos teóricos de Broto (1996) remete a um ambiente que favoreça a conquista de sentimentos altruístas de *solidariedade, confiança mútua, fortalecimento dos laços sociais*, entre outros que podem ser desenvolvidos por meio de jogos cooperativos.

Segundo Broto (1996) “*os princípios e estruturas dos jogos cooperativos também são ferramentas que podem ser utilizadas para destacar o espírito de cooperação que está presente em qualquer atividade humana, especialmente, nos esportes* (p.42).” É esse alcance, notadamente moral, que norteia nossos estudos, ou seja, esperamos que ambiente esportivo possa primar por um ambiente que preserve o espaço para o cooperar e para o respeito mútuo.

O último princípio - proposto no Esporte Educacional - é o do *regionalismo*. Este princípio - também idealizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (PCNs, 1998), consolida um resgate das culturas populares de nosso País.

Esse apelo ao *regionalismo*, para Lopes (1996) se dá pelo fato de ainda no Brasil optarmos por uma esportivização descontextualizada que, na maioria das vezes, entram pelas telas de nossos televisores com um único e exclusivo objetivo: o consumo.

No início de nosso discurso, neste capítulo, corroboramos a inserção do esporte, enquanto lazer, como meio de se atingir fins educacionais. Neste sentido, entendemos que o programa Esporte Educacional, apesar de alguns pontos obscuros - entre eles a participação efetiva dos profissionais de Educação Física na elaboração, execução e avaliação do programa - em seu todo cômgrua para uma proposta relevante, pautada no desenvolvimento dos princípios discutidos acima.

Portanto, mesmo com os princípios sendo um conteúdo utópico, acreditamos que os mesmos possibilitam um contraponto aos valores apregoados no esporte que visa exclusivamente o rendimento, auxiliando, dessa forma, não só na formação de superatletas, mas, também, de cidadãos que buscam no esporte uma melhor qualidade de vida.

IV - MÉTODO

“Não será mais difícil investigar a complexidade que a simplicidade. Difícil será romper nossos próprios obstáculos internos...”

João Batista Freire

1. - Justificativa

A pesquisa no campo da psicologia genética proporciona a possibilidade de uma apreensão sobre como o sujeito soluciona os problemas que lhe são apresentados. Assim sendo, um estudo neste sentido estabelece: quais são realmente os procedimentos e conteúdos subjetivos que norteiam determinado assunto.

Dentre os fatores que influenciam a forma de pensar do sujeito estão o de transmissão educativa e cultural. Partindo desse prisma, o jogo e o esporte são parte dessas tradições culturais, agentes influenciadores de comportamento.

Estudos como de Freire (1984), Montenegro (1994), De Vries (2000), dentre outros, contribuem para deixar claro a importância da liberdade de ação e as consequências da não observância desse critério, na construção da formação moral do indivíduo.

Segundo Freire (1984), as regras não devem ser impostas e sim livremente construídas. De Vries (2000), ao pesquisar como promover o desenvolvimento através de um grupo de jogos, elencou algumas recomendações importantes a serem seguidas: possibilitar as crianças entrarem num acordo sobre as regras a serem utilizadas; não insistir na competição e avaliar se o jogo promove conflitos que as crianças possam resolver.

No entanto essas recomendações se tornam incipientes quando o ambiente a ser pesquisado é o do esporte. Montenegro (1994) destaca que, neste, o que se vê é a aplicação da “*lei do Gerson*”, que busca a vantagem a todo custo.

Assim sendo, esta pesquisa pode contribuir para uma discussão mais séria e científica sobre o alcance do esporte, enquanto agente educacional, formador de indivíduos autônomos e cooperativos.

2. - Problema

De acordo com os conceitos da cooperação apregoados por Piaget (1977), para haver reciprocidade entre os jogadores, “*será preciso eliminar tudo o que possa comprometer essa mesma reciprocidade (as desigualdades devidas à sorte, às diferenças significativas entre, os indivíduos em matéria de habilidade ou em força física, etc.)*” (p.63).” Para Piaget (1975), o jogo, especificamente o jogo de regras, é regido por um código baseado na moral do *fair-play*.

Segundo Franco (2000), o *fair-play* pode significar uma ação executada com base em princípios leais, nos quais há amizade e respeito aos outros, sendo o seu oposto a enganação, o *doping*, a violência, seja ela física, seja verbal e até mesmo, a corrupção.

No entanto, Beresford (1994), em estudo sobre a legitimidade ética e moral no esporte, observou as seguintes máximas utilizadas por jogadores de futebol que admitiram utilizar recursos como a “*malandragem*”, o “*antijogo*” para chegar a vitória, chegando mesmo a negar qualquer auxílio ao outro que venha a comprometer o objetivo, que é ganhar.

Portanto os dizeres de *fair-play* mostrados por alguns esportes por meio de faixas antes do espetáculo, são um paradoxo, pois, o que vemos durante a partida é justamente o oposto ao que é difundido.

Inferimos, diante desse contra senso, como pode os dizeres apregoados pelos meios de comunicação, (tais como: “*esporte é saúde - promove cidadania*”), ser considerados efetivamente como agentes educacionais ?

De acordo com esse contra senso entre o “*ambiente do jogo*” e o “*ambiente esportivo*”, delineamos o seguinte problema: Até que ponto o ambiente esportivo influencia realmente na moralidade do indivíduo, especificamente, no sentimento de cooperação entre os sujeitos envolvidos ?

3. - Objetivo

Geral:

- Verificar o sentimento de cooperação subjacente aos sujeitos que praticam esporte.

Específico:

- Aumentar o alcance educacional do esporte;
- Abrir caminhos para novas pesquisas.

4. - Sujeitos

Procuramos estabelecer como critério, para a seleção da amostra, entrevistar 22 adolescentes entre 13 e 15 anos, do sexo masculino, sendo 11 no contexto do clube e os outros 11 no contexto da escola, ambos sediados no município de São José do Rio Preto (SP).

Para atender aos objetivos propostos no presente estudo, os resultados foram tratados sob perspectiva analítico, e descritiva. Para tanto, os dados obtidos foram discutidos em dois momentos: num primeiro instante com os sujeitos que praticam esporte no clube e num segundo momento com os sujeitos que praticam esporte na escola.

Sendo assim, é pertinente esclarecer que o propósito desta pesquisa não é o de ficar somente escondendo-se por trás somente de números, numa explicação exclusivamente quantitativa, pois, procedendo dessa forma, corremos o risco de abster a essência dos resultados, ou seja, a subjetividade dos sujeitos.

5. - Procedimento

5.1. - Método Clínico

Piaget (1926), ao adotar o método clínico, procura evitar os inconvenientes encontrados nos testes que são constituídos por um método rígido, pouco flexível, por não possibilitar contra-argumentações por parte do avaliador, e na observação pura, por não apresentar uma intervenção direta do avaliador, o que torna o resultado de uma pesquisa pouco fidedigno, principalmente quando se trata de estudar a moralidade infanto-juvenil, uma vez que a representação mental não é passível de se mostrar em uma simples observação.

Algumas características são essenciais na estrutura do método clínico: a participação ativa do avaliador; a possibilidade de colocar problemas e realizar hipóteses e mudar o contexto durante a avaliação. Essas características acabam por diminuir os inconvenientes dos outros métodos, ou seja, a ausência de participação (observação) e a rigidez das questões (testes).

De acordo com o autor (ibid), ao aplicar o método clínico, o pesquisador deve conduzir o interrogatório de tal forma que o sujeito possa, a partir de uma narrativa que lhe é colocada, apresentar uma resposta que indique sua posição pessoal sobre o assunto em pauta.

Para tanto, faz-se necessário distinguir qual reação está subliminarmente por detrás das respostas, ou seja, se a resposta tem ou não um caráter confiável sobre o que realmente pensa o sujeito.

Piaget (1926) aborda cinco tipos de reações que podem aparecer durante o desenvolvimento das respostas: - *não importismo*; - *a fabulação*; - *crença sugerida*; - *crença desencadeada* e a *crença espontânea*.

No *não importismo*, o sujeito adota uma postura de desinteresse sobre o que lhe é perguntado, mostrando-se aborrecido e impaciente com o interrogatório a ponto de dar qualquer resposta.

Na *fabulação*, apesar de se preocupar em propiciar a resposta, o sujeito simplesmente inventa uma estória com falácias sem sentido, na qual, muitas vezes, ele mesmo não acredita.

Durante as respostas que envolvem uma *crença sugerida*, o sujeito se esforça para agradar ao pesquisador, sem se ater a um processo reflexivo próprio.

Diferentemente da resposta *sugerida*, na *crença desencadeada*, ocorre uma reflexão que é construída com recursos do próprio sujeito; dito de outra forma, nas respostas *desencadeadas* o conteúdo é original; já na *sugerida*, o conteúdo é do investigador.

Superior em desenvolvimento e fidedignidade a todas as outras reações, a *crença espontânea* não é fruto de uma resposta que se dá durante o interrogatório, e sim fruto de algo que já faz parte do conhecimento do sujeito.

Assim sendo, para que haja uma interpretação confiável dos resultados, há a necessidade de separar “o joio do trigo”.

De acordo com Piaget (1926), os “*grandes inimigos do método clínico*” São as polaridades, representadas pelos extremos em atribuir às respostas, valores absolutos ou inexpressivos.

Para o autor, a regra a ser utilizada é a do “*meio termo*”, retirando da resposta a direção a que ela conduz, ou seja, o princípio de interpretação consiste em considerar as respostas mais como “sintomas” do que como “*realidades*”.

Para tanto, recursos como o confronto e a justificativa das respostas são importantes ferramentas durante o interrogatório e podem ser obtidas por meio de contraposições, tais como:

“Uma outra pessoa me disse diferente de você. O que acha disso?”; “como você sabe ?” ou simplesmente “por quê ?”.

- O Sentimento de Cooperação

As discussões que envolvem a moralidade também podem ser verificadas por meio de dilemas. Segundo De Vries (1998), “*um dilema moral é uma situação na qual reivindicações, direitos ou pontos de vista conflitantes podem ser identificados* (p.179)”.

Para a autora (ibid), existem duas formas de dilemas: “*hipotéticos ou da vida real*”. Os primeiros não têm um envolvimento emocional tão significativo quanto o segundo, no entanto segundo, a autora (ibid) “*as discussões focalizadas em ambos os tipos podem ser úteis* (p.180).”

Para atingir os objetivos propostos na pesquisa, optamos por nortear as discussões com os dilemas hipotéticos, que versam sobre situações que envolvem a escolha de parceiros e ações a serem desenvolvidas dentro de uma partida, conforme anexo II. Para tanto, seguiremos algumas diretrizes importantes designadas pela autora (ibid).

Primeiramente, é importante que o tema e seu conteúdo estejam diretamente relacionados ao objetivo almejado. Portanto, neste caso, devem conduzir o sujeito a emitir opiniões sobre o juízo moral em uma situação que deve expressar sua predileção à cooperação ou o seu oposto, ou seja, egocentrismo.

Em segundo lugar, as perguntas devem ser feitas de maneira aberta, indagando questões como: Por que você acha que esta era a coisa justa a fazer ? O que aconteceria se fizesse isso ? como a outra pessoa se sentiria ?

V - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS ENTREVISTAS

“Não sou contra a competição. Sou francamente a favor da cooperação”

Fábio Otuzi Brotto

– Apresentação dos Dilemas

Dilema 1

Sua equipe está na final do campeonato e, por ter melhor campanha, precisa somente de um empate para se sagrar campeã. No entanto, o time adversário está na frente do placar, ganhando por 1 x 0, sendo que o melhor jogador do torneio pertence ao time adversário e está desequilibrando a partida.

O seu professor, percebendo a superioridade do outro time, principalmente em função da atuação do jogador que está desequilibrando, cujo número da camisa é 10, chama você até a lateral do campo e lhe passa a seguinte instrução: - “Provoque a saída do jogador número 10”. Qual seria a sua atitude diante dessa instrução passada pelo professor, ou seja, o que você faria?

Dilema 2

Na partida que será realizada, você fica sabendo que entre a torcida encontra-se um “olheiro” de um clube de futebol da capital. Ninguém mais do seu time ou do time adversário está sabendo desta informação. Talvez essa seja a sua grande chance. O que você faria? Contaria para os seus companheiros de time ou

para alguém do time adversário sobre essa oportunidade? Não se preocuparia com a situação, jogaria apenas pela equipe? Ou agora seria cada um por si!

Dilema 3

Até a fase semifinal de um torneio, você ficou equiparado na artilharia ao lado de um outro jogador da sua equipe; de tal forma que no jogo da final ambos estão com a mesma quantidade de gols marcados.

Durante a partida final, seu time está perdendo de 1 x 0 e o empate favorece a equipe adversária, aos 45 minutos do 2º tempo, surge um lance em que você fica frente a frente com o goleiro, no entanto, com um ângulo desfavorável para fazer a bola passar; ao seu lado está o outro artilheiro do seu time, melhor posicionado para fazer o gol. Qual seria sua reação? Tentaria chutar direto para o gol ou passar a bola para o outro jogador?

Dilema 4

Seu time está sofrendo a maior goleada do campeonato. Faltam 30 minutos para o final do jogo e o placar marca 9 x 0. Ainda assim, seu nome é mencionado como a grata surpresa do torneio. A torcida não culpa você pelo resultado, reconhece sua habilidade e seu esforço; mas perder de goleada faz você pensar se vale à pena permanecer na partida com o resultado já definido.

O que você faz? Finge estar machucado para sair o mais rápido possível de campo ou permanece na partida com seus companheiros até o final em busca do gol de honra.

Dilema 5

Você e seus colegas vão escolher, por meio de uma votação, quem vai ser o professor responsável pela montagem da equipe no próximo torneio municipal.

O primeiro professor é uma pessoa preocupada com a lealdade e o respeito com os jogadores das outras equipes, e sempre mescla jogadores bons e ruins (no intuito de todos participarem) para formar sua equipe; de todos os campeonatos que participou como treinador, nunca chegou a uma final. O segundo professor já foi campeão por várias vezes seguidas mas tem a fama de incitar seus jogadores a praticar o antijogo e faltas violentas. Qual você escolheria?

1. – Análise dos Grupos

É perigoso inferir, ao analisar e interpretar o julgamento que determinados sujeitos adotam em face de um dilema; os sentimentos que habitam os recônditos desejos de cada pessoa e, mais complexo ainda, se ele agiria da maneira como fala. Nos interessa, mais do que o conteúdo das palavras, os julgamentos, com ou não tendência à cooperação, que são explicitados pelos sujeitos em decorrência do verbo que substancia suas colocações.

Portanto, é a partir destes julgamentos que configuraremos se as respostas reportam há um sentimento de cooperação. Desta forma, o mais importante é diagnosticar os valores subjacentes que são atribuídos aos dilemas e como os sujeitos avaliam determinada conduta.

No entanto, é interessante ressaltar que seja possível que a ação relatada pelo sujeito não tenha relação com uma vivência pessoal, *in lócus*, a respeito do dilema em voga.

Contudo, *a priori*, podemos perceber, ao verificar as respostas, uma certa congruência nos julgamentos manifestados, o que nos garante, de certa maneira, uma correlação fidedigna dos valores morais determinados teoricamente. É, portanto, a partir desta correlação que analisaremos num primeiro momento os sujeitos do Grupo A e,

num segundo os sujeitos do Grupo B e num terceiro momento faremos o confronto entre ambos, para então, posteriormente, interpretarmos e apresentarmos uma síntese final.

1.1. - Sujeitos do Grupo - A

Dilema 1

Observamos que os sujeitos - diante do dilema em pauta - apresentam julgamentos semelhantes acerca do comportamento que adotariam em face do exposto; caracterizando uma unicidade verificada em todas as respostas.

Diante deste fato, podemos encontrar um discurso que prima pela violência; desde a verbal, até chegar a casos extremos nos quais os entrevistados admitem atentar contra a integridade física do adversário.

Estranhamente, os integrantes deste grupo alegam não ser correta este tipo de atitude, no entanto, cometeriam os atos descritos acima, alicerçados por alguns argumentos que justificariam a ação, entre eles, a obediência ao treinador e a ajuda ao grupo.

Este tipo de raciocínio, portanto, padece de uma postura autônoma, haja vista a importância delegada a figura do adulto; pode ser um exemplo um tanto quanto descontextualizado, entretanto, tal situação, assemelha-se à do soldado que se submete a uma missão que fere seus princípios, no entanto, cumpri o que lhe foi determinado; contudo, preferiria um comandante diferente.

O que parece emergir desta forma de comportamento é um sentimento de obrigatoriedade, alicerçado por uma noção de valores enraizados no seio do ambiente futebolístico onde, o *fair play*, é uma utopia e, sua aplicação, não vai além dos dizeres apresentados em faixas antes das partidas.

Além disso, há o reforço melancólico da mídia e os comentários que dela adentram em milhares de lares como, por exemplo, o de Falcão⁶, no jogo entre Brasil e Turquia - na copa do mundo de 2002 na Coréia / Japão - (primeira fase) que se posicionou a favor de uma não devolução de bola para o time turco após o mesmo ter cedido a posse de bola - em forma de lateral - gentilmente para o atendimento do jogador brasileiro.

Manda o protocolo, respaldado pelo *fair play* que, por respeito e cordialidade, aquele que jogou a bola para fora do campo (Turquia) para que o adversário (Brasil) possa ser atendido, a receba com cortesia. Portanto, são colocações como essas que, muitas vezes, impelem indivíduos a reforçarem comportamentos antiéticos, como os apresentados pelos sujeitos deste grupo.

Dilema 2

Colocar ou não os companheiros cientes de quem estaria observando a partida ? De acordo com os entrevistados, isto estaria condicionado ao impacto que tal notícia teria para o rendimento da equipe como um todo.

Assim, se falar ao colega implica em uma melhora, especialmente motivacional, para o time, contar seria uma atitude correta pois, incidiria na aquisição de uma “força” a mais; porém, em contrapartida, de certa forma, se o comentário prejudicar o rendimento dos jogadores - por conta de cada um querer fazer sozinho - o voto determina o silêncio.

A partir deste prisma os sujeitos parecem valorizar mais o tempo presente (o aqui e agora da partida), em detrimento do futuro (ser ou não escolhido para jogar em um grande time); essa valorização tende a corroborar o fenômeno temporal que afisiona jogadores e até mesmo os espectadores durante os noventa minutos de duração de uma partida.

⁶ comentarista da Rede Globo na Copa de 2002 na Coréia - Japão.

Portanto, garantir o êxito de jogar bem é, sobretudo, a meta magna dos sujeitos que, de posse da informação delimitada por este dilema, a utilizam como ferramenta para que tal intento (jogar bem) seja atingido a contento.

Dilema 3

Com exceção do sujeito 8, os demais pesquisados deste grupo acreditam que o ato de companheirismo deve predominar em momentos como o especificado pelo dilema, de tal forma que, passar, tocar a bola se torna à atitude mais correta.

A explicação para tal comportamento reflete um forte desejo em buscar no todo a conquista individual. Este todo, por sua vez, é representado pelos integrantes do time, ou seja, são os jogadores que devem ganhar, e não o jogador “*fulano*” ou “*beltrano*”.

Se tomarmos como referência as crises de “estrelismo” que normalmente observamos no futebol em que, muitas vezes, o individualismo impera distorcendo os sentimentos de grupo, poderiam tomar como utópico o julgamento dos sujeitos neste dilema.

Mas, por outro lado, se levarmos em consideração que esses “*estrelismos*” nos parecem uma gota no oceano, só tomando repercussão por causa das investidas sensacionalistas dos meios de comunicação, poderíamos, inversamente, tomar como regra e não exceção o julgamento apresentado.

Assim sendo, este tipo de recorte deixa transparecer que, o excesso de preciosismo em vários jogadores de futebol, necessariamente, não determinam uma classe genérica e sim um comportamento atípico dos valores veiculados dentro de uma equipe, qual seja, “*um por todos e todos por um*”.

Dilema 4

Da mesma forma que o dilema anterior (onde a busca da vitória é uma empreitada coletiva), neste, o desalento da derrota, diante da verbalização apresentada, constata uma vivência de grupo.

Para os entrevistados, ser vencido é uma situação difícil, portanto deve ser suportada dentro de um espírito coletivo e, qualquer outra reação que tenda a um comportamento contrário, é vista como incorreta.

Sendo Assim, inventar uma desculpa qualquer para fugir da derrota consiste, sobretudo, em uma traição, significa, enfim, não ter qualidades morais para pertencer ao grupo.

Diante deste quadro se torna plausível buscar uma analogia de tal atitude com os preceitos apregoados no contexto militar. O semblante ao qual o soldado da sua vida em prol de toda uma nação é representado pela bandeira nacional; por esta “*vivemos, morremos, para o Brasil nos consagrar*”.

Tentando estabelecer uma correlação, mesmo que frágil, não é difícil observarmos os jogadores beijando, se declarando ao semblante de sua equipe (representado pelo brasão ou distintivo) que para ele é tão “*sagrado*” que daria o “*sangue*” ou como é comumente falado “*colocaria o coração no bico da chuteira*”.

O manto de uma equipe cria um sentimento que ultrapassa o racional e o lógico de tal forma que é dirigido pela paixão. Paixão esta valorizada tanto mais quanto maior for a fidelidade daqueles que o representam, a ponto de ser considerado traidor aquele que deserda a “*luta*” em face da derrota eminente.

Talvez seja mais do que um simples julgamento *a priori*, pode ser uma filosofia à qual todos aqueles que participam do contexto do futebol estão sujeitos e acabam por internalizar como uma forma de vida; talvez, enfim, por este motivo sejamos o país do futebol.

Dilema 5

Conseguir a vitória perpassa, entre outras possíveis variáveis interferentes, em ter um treinador ou professor que oriente a equipe. Um pouco mais da metade dos sujeitos entende que um bom treinador ou professor é aquele que prima por infundir atributos morais que conduzam à lealdade.

Contudo, neste grupo, quase a metade alega ser imperioso a presença de uma pessoa que seja “*tarimbada*”, o que significa dizer um profissional cujas diretrizes remetam à conquista da vitória a qualquer custo, mesmo que para tanto apregoe conceitos de antijogo e violência.

Culturalmente, essencialmente no futebol, tem-se a prerrogativa, até certo ponto folclórica, de que um bom treinador tem que ter sido um atleta, caso contrário, como pode alguém ensinar a jogar futebol se nunca pisou num gramado. Isto faz com que a carreira de treinador seja, via de regra, uma extensão da de jogador e, quando parte dos sujeitos preferem um treinador “*tarimbado*” remetem a alguém que conheça os bastidores e, acima de tudo, as “*artimanhas*” que ocorrem dentro de campo pois, de acordo com esta cultura, só quem esteve lá para saber como lidar com tais situações.

Contudo, o posicionamento da quase metade dos sujeitos neste dilema é preocupante, pois, estabelece-se um ciclo vicioso de jogadores que são mal dirigidos - no sentido dos valores morais que lhes são passados - e que se tornam treinadores que vão difundir tais valores.

Certa feita, ao acompanharmos um campeonato de futebol destinado a meninos entre 13 e 14 anos em São José do Rio Preto - SP, pudemos observar a extensão que pode tomar esse “*ciclo vicioso*” ao ouvirmos um professor/treinador de determinado colégio proferir instruções aos seus alunos:

“Lá dentro não tem amigo, não tem parente, entrou em campo é uma guerra, e na guerra só vence os melhores, e o meu time é o melhor por isso eu não aceito a derrota ,temos que ganhar seja como for...”

Definitivamente não acreditamos que esses alunos ao, por ventura, vierem a ser futuros professores/treinadores se comportem de maneira diferente.

- Síntese

Acreditamos apoiados em uma dimensão didática relevante destacar em primeiro lugar, o confronto entre os dilemas 1 e 5, para depois, em seguida, analisarmos os dilemas 2, 3 e 4.

Em seu discurso, os sujeitos elucidam sua decisão de retirar o jogador adversário da partida, apelando para os mais variados recursos de agressão tais como: “*pancadinhas no tornozelo*”; “*provocações*”; “*passar a mão na bunda*” etc.

Numa análise mais superficial, podemos notar uma postura pautada por ações animalescas, destituídas de qualquer sentimento de respeito pelo outro. Porém, daí a importância do confronto entre o dilema 1 e 5, mais da metade dos integrantes deste grupo anseiam (além de não acreditarem serem corretas tais atitudes) em serem dirigidos por técnicos ou professores que norteiam seus trabalhos substanciados por uma filosofia humanista.

Diante de tais fatos, a primeira vista, podemos inferir que a vitória a qualquer custo ultrapassa os limites da lealdade, no entanto, há, por parte de alguns sujeitos, uma vontade de que tal situação mude; preferimos notabilizar este aspecto positivo.

Voltando ao âmbito didático de nossa síntese, diagnosticamos, em segundo lugar, uma concordância sistemática entre os dilemas 2, 3 e 4. Na determinação - verbal - de suas ações, os sujeitos remetem para um posicionamento ético, que nos parece ser intrinsecamente compartilhado por grande parte do grupo, como observamos ao relatarmos a relevância de “*ajudar o grupo*”; “*incentivar os companheiros*”; “*pensar no grupo em primeiro lugar*”; “*todos tem que ir junto até o final*” etc. Estas reações determinam, assim, uma atitude de respeito e cooperação com o colega de equipe.

Para compreendermos melhor este tipo de comportamento recorremos a Goffman (1975) que trata, com propriedade, destas questões que envolvem a formação de identidades grupais e relata que, nestas circunstâncias, todo aquele que “*volta-se para seu grupo, é leal e autêntico*” no entanto “*se se afasta dele, é covarde e insensato*” (p.124).”

Ainda sobre a identidade com os companheiros Deutsch (1974) explicita, também, que este aspecto é o mais importante para a formação de grupos de

adolescentes, pois, estão sempre em busca da conformidade de idéias de forma a sustentar o elo de ligação entre os membros do grupo.

Respaldados por essa comunhão de pensamentos inerentes a este período de vida entre a puberdade e a vida adulta, é que os sujeitos adotam mecanismos de cooperação entre si a tal ponto de repudiarem qualquer idéia que ponha esta estabilidade em perigo.

1.2. - Sujeitos do Grupo - B

Dilema 1

É relevante destacar neste grupo como a essência das colocações feita pelos sujeitos também remete a atitudes, inegavelmente antidesportivas, haja vista as ponderações em prol de comportamentos agressivos.

Outro aspecto que chama atenção é o fato de os entrevistados concordarem entre si que, tais tipos de atitudes são, impreterivelmente, incorretas, porém, colocam-se a disposição do treinador ou professor para cometerem tais atos.

No entanto, a característica mais marcante neste dilema é o posicionamento do sujeito 4 que afirma ser o futebol um esporte em que deve sobrepor a “*habilidade*” em detrimento da violência, pois, segundo o entrevistado, este esporte “*não é uma luta de boxe*”.

Historicamente, tem-se observado no futebol brasileiro nas últimas décadas, um esforço para difundir o paradigma europeu de que a força deve sobrepujar. Isto, por sua vez, vem gerando uma certa primazia das compleições físicas e suas várias valências, tais como força e velocidade, em detrimento dos componentes que denotam o *glamour* da técnica e da habilidade.

Em uma breve análise da conquista dos três primeiros títulos mundiais do Brasil, não nos faltará nomes para evidenciarmos atletas que foram imortalizados pela

capacidade de transporem a marcação voluntariosa das seleções europeias; para tanto, basta romper os grilhões do tempo e relembrar Bellini, Didi, Pelé...nos 5x2 sobre a Suécia; os 3x1 encima da Checoslováquia com show de Garrincha, Vavá... e o inesquecível 4x1 na Itália com Clodoaldo, Gerson, Jairzinho, Pelé...

No tetracampeonato - em 1994 - apesar de ser considerada uma seleção de poucos craques, ainda assim, possuíamos homens capazes de desestabilizar a frieza e o mecanicismo do velho continente; que o digam, novamente, os italianos que tiveram pela frente Mazinho, Romário, Bebeto...

Somos pentacampeões do mundo e, só conseguimos essa proeza por conta de sermos uma nação que prima, no futebol, pelo talento, a genialidade que só pode ser vista em jogadores como Rivaldo, Ronaldinho Gaúcho, Ronaldo..., todos membros de uma família - Scolari - que provou nos 2x0 frente à Alemanha que a performance física é importante mas, por si só não basta, e caí sempre quando tem pela frente o futebol arte.

Talvez por isso o sujeito 4 tenha demonstrado tamanha indignação com quem impele (professor/treinador) ou comete (jogador) atos de violência e antijogo para ganhar uma partida; quem sabe ele tenha um olhar que os garotos de sua idade só vislumbraram mais tarde, enfim, a consciência de que pentacampeões se fazem pela plasticidade e não agressividade.

Dilema 2

Ao responder sobre este dilema, há uma divergência - entre os sujeitos - no sentido de escolher entre opinar a favor ou contra dizer que há um “*olheiro*” observando a partida. Alguns acreditam que se contar podem contribuir de maneira positiva (de forma que a equipe subiria de produção); já, outros entendem que se falar podem prejudicar o time pois, jogaria cada um por si em detrimento do grupo.

Contudo esta divergência - entendemos - dificilmente, tende a privilegiar o individualismo, ou seja, um posicionamento egocêntrico, ao contrário, nas discrepâncias das respostas todos congruem para a harmonização do grupo, de forma a estabelecer um ambiente equilibrado visando um bom desempenho da equipe.

Nos permitimos, neste momento, utilizar o raciocínio filosófico a respeito de tal atitude dos sujeitos; diríamos que se comportando desta maneira eles teriam resolvido o eterno problema de Hamlet (emérita obra de Willian Shakespeare), em outras palavras, “*ser*” - falar - ou não “*ser*” – não falar - é uma questão simples de ser sanada, depende da repercussão que o ato vai desencadear, portanto, se for para o bem do grupo que seja um ou outro o caminho a ser tomado.

Dilema 3

Destacamos o posicionamento do primeiro sujeito que determina a atitude de tocar a bola como sendo uma reação “*lógica*”, demonstrando ser este um comportamento peculiar dos sujeitos, quando confrontados com um lance como o narrado neste dilema.

Também há de se ressaltar, em contrapartida, as reações dos sujeitos 3, 6 e 10 que, opostamente aos demais colegas de seu grupo, preferem lançar mão da jogada mais arriscada - chutar para o gol sem passar a bola -, pois acreditam que diante das circunstâncias apresentadas, é mais interessante tentar ser o artilheiro do que ganhar a partida.

Esta atitude pode ser analisada sob dois ângulos. No primeiro poderíamos inferir que os três sujeitos não passavam a bola por puro preciosismo, acreditando ser mais importante à artilharia - com um risco de não haver êxito no gol - do que a probabilidade, quase certa, do gol ao passar a bola. Na segunda poderíamos interpretar um comportamento que, mesmo “*secundariamente*”, visaria o grupo pois, na derrota, haveria algo do que se orgulhar, afinal de contas o time, mesmo perdendo, teria o consolo de possuir o artilheiro do campeonato. Por mais paradoxo que possa parecer, seria uma maneira de no individual encontrar motivos de alegria para o grupo.

O mais relevante, porém, ao nosso ver não é determinar as perspectivas que teriam maior fundamento mas, sim, entender como positivo o fato de que, dentro de um grupo de onze sujeitos, oito, declararam um posicionamento que tende à cooperação.

Dilema 4

“*A união faz o grupo*”. Este jargão popular nos da dimensão de como os entrevistados se portariam quando confrontados com a situação exposta neste dilema. Para os sujeitos não importa a contagem em que se encontra o placar; a honra, segundo os mesmos, é algo que só se consegue jogando até o final da partida. Por isso, sair de campo, mentindo sobre uma possível contusão, seria um ato covarde e, quem assim se comporta não merece respeito e, nem mesmo, fazer parte do grupo.

A partir dessa premissa, é peculiar, ao observarmos as crianças dividindo os times nas aulas de Educação Física Escolar, vemos as mesmas criarem barreiras para escolher um colega que tenha o rótulo de “*aquele que não sabe perder*”, pois, o mesmo, sempre que o placar lhe é adverso, abandona a partida.

Este exemplo remonta bem como ser fiel ao grupo, essencialmente em situações difíceis, como na derrota, é uma virtude imprescindível para quem quer fazer parte do time.

Dilema 5

Com exceção de um dos entrevistados, todos os outros, se pudessem escolher por quem seriam treinados, optariam pelo profissional que tenha um preceito fundamentado no *fair-play* (independente de o mesmo ter fama de vitorioso ou não).

Isto demonstra uma comunhão de valores no seio deste grupo que, vêem o esporte, neste caso, especificamente o futebol, como um contexto que deve ter pessoas no comando que primem pelo respeito e, acima de tudo, lealdade com o outro, daí, portanto, optarem pelo primeiro profissional.

Contudo, uma questão nos intriga nesta atitude. Os sujeitos almejam uma “*alforria*” de tais profissionais, digamos, daqueles que baseiam seu trabalho em uma metodologia aversiva aos conceitos do *fair play*, no entanto, uma vez subjugados a tais professores/treinadores se adequam a esta metodologia.

Levando em consideração o fato de a faixa etária dos entrevistados - de acordo com a teoria piagetiana - pertencerem a um estágio em que, supostamente, os mesmos teriam condições de estabelecerem um diálogo em igualdade com o adulto; o que os levam a adotarem o conformismo e fazer algo que não concordam?

Inferimos duas possíveis causas. A primeira fundada na postura coercitiva que provavelmente corrobora a relação do professor/treinador com os alunos/jogadores. A segunda substanciada na identificação dos sujeitos com os postulados culturais apregoados pelo contexto futebolístico que determinam como válidos comportamentos antidesportivos.

Seja qual for o motivo, é relevante destacar que a maioria, em tendo a oportunidade de escolha, optaria pelo primeiro profissional, o que demonstra uma intencionalidade moralmente efetiva.

- Síntese

Neste momento, guiados pelo posicionamento didático, abordaremos, em primeiro plano, o confronto entre os dilemas 1 e 5 e, logo após, em segundo plano, entre os dilemas 2, 3 e 4. Encontramos no dilema 1 um vasto acervo de maneiras para conseguir ganhar uma partida por vias ilícitas que vão da “*briga*”; “*bater*”; “*quebrar*”, enfim, uma série de verbos que determinam ações desleais.

No entanto, ao justificar o porque de tais atitudes, os sujeitos creditam a causa, na maioria das vezes, ao pedido do treinador. Sendo assim, podemos inferir que, o efeito - dizer que comete uma falta que pode machucar o outro - tem uma possível causa - ser uma ordem do treinador.

Por isso, quando é facultado aos entrevistados escolher que treinador, ou professor escolher, é unânime (com exceção de somente um sujeito) a preferência por alguém que não os impilam a cometer tais atos. Já, ao confrontarmos os dilemas 2, 3 e 4, observamos uma predominância de um sentimento mútuo pautado por princípios de cooperação uns para com os outros dentro do grupo; com algumas ressalvas no dilema 3 (onde três sujeitos alegam preferirem chutar ao passar a bola).

Portanto, assim como no grupo anterior (A) neste (B) encontramos uma forte tendência dos sujeitos a estabelecerem uma sólida relação de comunhão de valores acerca das questões que são de interesse do time.

Este padrão de valorização grupal é fortemente permeado pelas expectativas que cada um tem com relação ao outro, em outro sentido, cada membro do time passa pelo crivo de aprovação do colega e, no caso do dilema 1, do professor/treinador.

Para Lindgren (1975) *“quando vemos um adolescente empenhar-se em um comportamento que nos parece tolo ou ilógico, mas que está de acordo com os padrões e normas do seu grupo, esquecemo-nos de que ele pode não estar psicologicamente livre para se comportar diferente. Ele é, de fato, um prisioneiro da norma (p.131).”*

A partir deste prisma podemos compreender a relevância do grupo em fechar-se, ou, constituir a chamada *“panela”* de forma a determinar códigos de honra tais como: lutar até o fim, mesmo perdendo, ou, ganhar a qualquer custo e, se necessário, utilizando meios ilícitos, mesmo não concordando.

2. - Comparação Sujeitos do Grupo A x Sujeitos do Grupo B

No dilema 1, podemos apontar um mesmo direcionamento nas respostas, no que tange ao sentido que é dado às mesmas. São, de certa maneira, propostas de como vilipendiar o adversário, até o ponto em que o jogador do outro time sai lesionado sem condições de permanecer na partida, ou perde a calma e parte para a mútua agressão provocando sua expulsão. Observamos apenas o sujeito (4) do Grupo B destoar dos demais entrevistados, corroborando, dessa forma, a prevalência de uma participação comum, ou seja, análoga nas prerrogativas dos sujeitos, pois num universo de vinte e dois entrevistados, somente um teve um posicionamento que referenda um sentimento de cooperação; os outros cooperam com o objetivo de constituir as *“panelinhas”*.

Quadro II. - Síntese das Respostas do Grupo A x Grupo B / Dilema 1

SUJEITO	GRUPO A	GRUPO B
1	da pancada	provoca expulsão
2	provoca expulsão	briga, fala besteira
3	passa a mão na bunda	da um carrinho
4	provoca expulsão	Não concorda com a instrução
5	quebra por trás	marca duramente
6	chuta por trás	entra na canela, no tornozelo
7	provoca desequilíbrio emocional	acerta o jogador
8	provoca expulsão	obedece ao treinador
9	provoca expulsão	faz falta no jogador
10	xinga e tenta lesionar	tira o jogador do campo
11	chuta por baixo	quebra, machuca

Já, o chamariz das respostas no dilema 2, não é o fato de - quase - coincidir a quantidade de sujeitos que se propõe a contar ou não ao seu companheiro sobre a presença do “olheiro” de um time grande da capital. A questão é que esse tipo de atitude - seja contando ou não - tem o intuito de reforçar a noção de grupo que esta na fala dos entrevistados pois, ressaltam, a todo o momento, que o grupo deve vir em primeiro lugar.

Quadro III. - Síntese das Respostas do Grupo A x Grupo B / Dilema 2

SUJEITO	GRUPO A	GRUPO B
1	não conta	Não conta
2	Conta	Não conta
3	não conta	Não conta
4	Conta	Não conta
5	não conta	Não conta
6	Conta	Conta
7	não conta	Conta
8	não conta	Conta
9	não conta	Não conta
10	não conta	Conta
11	não conta	Não conta

No dilema 3 chama atenção a fala dos sujeitos 3, 6 e 10 do Grupo B que preponderam em quererem chutar e não passar a bola para o companheiro melhor

colocado. Estes sujeitos alegam que o tempo de jogo - de acordo com a narrativa do dilema - não permitiria uma reação, portanto, a equipe, de qualquer forma, não conquistaria a vitória.

Haja vista que nesta situação, tentariam ser o artilheiro do campeonato, mesmo correndo o risco de errar e saber que havia outro colega melhor colocado; está também é a justificativa do sujeito do Grupo A, que tem a mesma opinião.

Quadro IV. - Síntese das Respostas do Grupo A x Grupo B / Dilema 3

SUJEITO	GRUPO A	GRUPO B
1	Passa a bola	Passa a bola
2	Passa a bola	Passa a bola
3	Passa a bola	não passa a bola
4	Passa a bola	Passa a bola
5	Passa a bola	Passa a bola
6	Passa a bola	não passa a bola
7	Passa a bola	Passa a bola
8	não passa a bola	Passa a bola
9	Passa a bola	Passa a bola
10	Passa a bola	não passa a bola
11	Passa a bola	Passa a bola

No dilema 4, a essência das respostas é intrinsecamente concêntrica, a tal ponto de não haver sequer um sujeito que se destoa. Acreditamos possível que haja uma preocupação dos entrevistados em não decair moralmente no conceito dos outros colegas. Por isso, todos acreditam que o mais correto é permanecer na partida, independentemente do resultado ser vergonhoso ou não, determinando, assim, uma moral positiva.

Quadro V. - Síntese das Respostas do Grupo A x Grupo B / Dilema 4

SUJEITO	GRUPO A	GRUPO B
1	Não saia do jogo	Não saia do jogo

2	Não saia do jogo	Não saia do jogo
3	Não saia do jogo	Não saia do jogo
4	Não saia do jogo	Não saia do jogo
5	Não saia do jogo	Não saia do jogo
6	Não saia do jogo	Não saia do jogo
7	Não saia do jogo	Não saia do jogo
8	Não saia do jogo	Não saia do jogo
9	Não saia do jogo	Não saia do jogo
10	Não saia do jogo	Não saia do jogo
11	Não saia do jogo	Não saia do jogo

No dilema 5 podemos notar a diferença mais nítida entre os dois grupo; encontramos uma tendência mais significativa por parte dos sujeitos do Grupo B em delegarem o comando da equipe a uma pessoa de princípios éticos; cabe ressaltar que somente o sujeito (8) demonstrou simpatia pelo segundo profissional. Já no Grupo A houve um equilíbrio maior na escolha, haja vista que cinco dos onze sujeitos preferiram o segundo profissional, ou seja, aquele com rótulo de campeão e fama de desleal.

Quadro VI. - Síntese das Respostas do Grupo A x Grupo B / Dilema 5

SUJEITO	GRUPO A	GRUPO B
1	vota no segundo professor	votaria no primeiro professor
2	vota no segundo professor	votaria no primeiro professor
3	vota no segundo professor	votaria no primeiro professor
4	votaria no primeiro professor	votaria no primeiro professor
5	votaria no primeiro professor	votaria no primeiro professor
6	vota no segundo professor	votaria no primeiro professor
7	vota no segundo professor	votaria no primeiro professor
8	votaria no primeiro professor	vota no segundo professor
9	votaria no primeiro professor	votaria no primeiro professor
10	votaria no primeiro professor	votaria no primeiro professor
11	votaria no primeiro professor	votaria no primeiro professor

Cabe, neste momento, destacar o diferencial das atitudes - apreoadas pelos próprios sujeitos - adotadas quando o ato se dá com jogadores que pertencem à mesma equipe e jogadores de equipes opostas.

3. - Interpretação das Entrevistas

É possível, assim, construirmos, a partir destas correspondências, categorias específicas de enunciados que, mesmo com conteúdos peculiares, representam reações semelhantes a respeito de um mesmo dilema.

Sob este prisma, podemos diagnosticar duas categorias genéricas que são comuns aos dois grupos de sujeitos, ou seja, tanto àqueles que praticam o futebol com aspirações profissionais - Grupo A -, quanto àqueles que o tem como um meio de lazer - Grupo B -.

3.1. - O Sentimento de Cooperação Intergrupar

O fato de jogar contra o outro - expressado especialmente no primeiro dilema - estabelece um julgamento comum nos sujeitos dos dois grupos que vêem o opositor como um inimigo que deve ser vencido e, se necessário, aniquilado.

É importante salientar que com exceção do sujeito 4 (13,2) - do Grupo B - que afirma ser o futebol um *jogo de habilidade* e não uma *luta de boxe*, os demais sujeitos, de ambos os grupos, revelam que tomariam atitudes de violência e antijogo para vencer um campeonato.

Estes valores são notados nas expressões utilizadas pelos sujeitos - do Grupo A e Grupo B - como por exemplo

Grupo A “Sujeito 3 (14,7) eu ficaria passando a mão na bunda, cuspindo”; “Sujeito 5 (15,0) chegava quebrando por trás;”
Grupo B “Sujeito 6 (13,0) eu bateria nele”; “Sujeito 11 (13,0) eu machucava ele”; “Sujeito 2 (13,2) brigando, falando besteira, enchendo o saco etc...”

Essa quebra de regras fomenta uma atitude de desrespeito aos preceitos estabelecidos no seio do paradigma do futebol cuja proposta é a veiculação de um sentimento recíproco de lealdade e respeito ao outro.

Contudo, é interessante destacar que todos os sujeitos julgam esses valores como sendo errados, porém, mesmo assim, acabam cometendo tais atitudes por dois motivos: por ordem do treinador; ou a busca da vitória que deve ser alcançada a qualquer custo.

Desta forma, pautados no preâmbulo do primeiro dilema, podemos destacar um paradoxo inicial. Para o Sujeito 10 (14,1) - Grupo A - estas atitudes descritas como “*malícias*” fazem parte do futebol, de tal forma que são reforçadas maciçamente pelos meios de comunicação; ou nas palavras do sujeito como as jogadas “*que a gente vê durante os jogos na televisão.*”

Ora, as regras do jogo não prevêm atitudes ilícitas ou mesmo violentas - apesar de esperadas muitas vezes, pelos sujeitos que formam a arena do jogo: torcedores, comissão técnica e os próprios jogadores - que venham a determinar um valor contrário ao sentimento de cooperação entre equipes contrárias, o propósito é justamente o inverso, ou seja, a proposta é que haja o máximo de lealdade entre os adversários.

No entanto, o maior contra senso se estabelece quando o primeiro dilema é confrontado com o quinto dentro do Grupo B. Exceto o Sujeito 8 (14,6) que escolheria um treinador mais experiente, acostumado a ser campeão e com fama de formar times indisciplinados e desleais; os demais sujeitos do mesmo grupo - Grupo B - apontam em sua escolha um professor que embora nunca tenha sido campeão, prima pelo respeito entre e com outros jogadores.

O paradoxo fica nítido no cruzamento das respostas como as do Sujeito 6 (13,0) que vota no primeiro professor porque o outro “*manda você chegar quebrando e ser indisciplinado*” ou o Sujeito 2 (13,2) “*que prefere o professor um porque ele não gosta de jogar o futebol sujo*”; notemos que em parágrafos anteriores os mesmos sujeitos admitiam ser violentos e indisciplinados.

Diante destes julgamentos, inferimos que no Grupo B os sujeitos deixam transparecer um contra senso pois cometeriam atitudes violentas - porque o técnico

mandou -, por conta deste fato - agirem como jogadores violentos ou trapaceiros - preferem um treinador que não os incite a tais comportamentos.

Já no Grupo A houve um maior equilíbrio na escolha do professor pois os Sujeitos 1 (13,1); 2 (14,4); 3 (14,7); 6 (14,8) votariam no segundo, em contrapartida os Sujeitos 4 (15,0); 5 (15,0); 9 (15,0); 10 (14,1) e 11 (15,1) optariam pelo primeiro.

Apesar de um *quorum* maior de sujeitos preferirem o segundo professor, entre eles o Sujeito 3 (14,7) que diz não se importar “*se ele é um treinador violento*” e o Sujeito 2 (14,4) que considera o melhor técnico por possuir “*malandragem*”; ainda assim a maioria demonstra um anseio por um professor que não os impilam a cometer atos de antijogo e violentos.

Podemos diagnosticar, desta forma, a construção de uma classe de respostas que tendem a um sentimento distorcido de cooperação entre jogadores de equipes adversárias, no entanto, havendo a possibilidade de escolha, a grande maioria do Grupo B e mais da metade do Grupo A preferem ser dirigidos por professores que primem por um comportamento ético, de respeito e lealdade ao outro.

3.2. - O Sentimento de Cooperação Intragrupal

Paradoxalmente, ao retratarmos os dilemas dois, três e quatro, que versam sobre o relacionamento entre colegas do mesmo time, encontramos a prevalência de um sentimento mútuo, guiado pela primazia do companheirismo.

Este companheirismo, quase sempre, é determinado pelo respeito que se estabelece à união do grupo, de tal forma que, notadamente, os julgamentos dos sujeitos, perante os dilemas, indiciam um sentimento peculiar que pode ser expresso no jargão popular “*a união faz a força*”.

Portanto, diferentemente dos valores morais expressados na primeira categoria - sentimento de cooperação entre grupos -, as respostas desta segunda categoria apontam uma redimensão, no sentido de cooperação, do outro, quando este faz parte de uma mesma equipe o que não ocorre; como observamos na primeira categoria, quando o outro é componente da equipe contrária.

É interessante destacar a reação dos sujeitos de ambos os grupos quando deparamos com o segundo dilema. As respostas, todas sem exceção, reportam a uma noção de grupo que está além de qualquer sentimento que venha a caracterizar um individualismo.

Sobre este prisma, relatar ao companheiro a presença do representante de uma equipe grande (olheiro), é ou não bem vista, desde que o fato não venha a atrapalhar o rendimento do time, assim, para os sujeitos, tanto de Grupo A quanto Grupo B, o jogo e o grupo não devem ser perturbados em hipótese alguma, seja qual for o motivo, como poderemos perceber nas respostas:

Grupo A- os Sujeitos 1 (13,11) não falava pois “se eu falasse para os meus companheiros, eles iam querer cada um se mostrar mais que o outro e esquecer do jogo”; e o Sujeito 3 (14,7) mantém a mesma posição pois acredita que “tem companheiro que fica sabendo que o olheiro está observando não joga bem e isso é ruim para a equipe”. Já o Sujeito 4 (15,0) contava aos colegas porque “aí todo o grupo vai jogar bem”.

Grupo B- Sujeito 6 (13,5) não guardaria a informação para si “para eles jogarem melhor”; e o Sujeito 10 (14,1) é da mesma opinião “para meus companheiros crescerem no jogo”.

O relato do dilema dois possibilita ao sujeito determinar se a notícia deve ser mantida em sigilo, contada aos companheiros, ou repassada a todos que estão jogando, inclusive a equipe adversária. Mesmo quando a informação não é relatada a ninguém, o motivo é a não desunião / desarmonia do grupo e, em contrapartida, quando se propõe a dizer aos companheiros a busca é da união / harmonia do grupo.

Nenhum dos sujeitos, de ambos os grupos, aventaram a hipótese de inteirar os integrantes da outra equipe sobre o fato. Talvez os jogadores do Grupo A tivessem motivos mais fortes para que isso não acontecesse, pois aspiram ao profissionalismo e o outro é seu concorrente; porém, os do Grupo B tem no futebol somente o objetivo de desfrutar momentos de lazer e, no entanto, mantém a mesma postura.

Este diagnóstico reforça, de certa forma que, quando o propósito é ver o ponto de vista do adversário, não há tendência efetiva, clara, de um sentimento de cooperação; o que inversamente é constatada quando o objetivo é observar o ponto de vista de um integrante do grupo.

No dilema três, os sujeitos não apresentam uma atitude diferente, ou seja, nesta categoria manifestam uma retórica favorável à cooperação, acreditando ser o procedimento mais correto aquele que privilegia o companheirismo; como poderemos examinar em algumas redarguições:

Grupo A - O Sujeito 1 (13,11) diz que passaria a bola por que “se eu for pensar em artilharia posso prejudicar minha equipe”. Já o Sujeito 2 (14,4) justifica sua postura como fruto de um aprendizado, pois “nosso treinador já treina a equipe para acontecer isso, sermos um grupo”; e para o Sujeito 10 (14,1) passar a bola é o mais correto “porque eu pensei no grupo e não em mim, em primeiro lugar vem o grupo”;

Grupo B - O Sujeito 8 (14,6) acredita que “não adianta pensar só individualmente, tem que pensar no time”; Para o Sujeito 4 (13,2) passaria a bola pois entende que “o grupo tem que ser unido, compartilhando uns com os outros, porque uma pessoa não faz um time”; e o Sujeito 1(13,4) relata que tocar a bola é uma “reação lógica”.

No entanto, mesmo não sendo relativamente significativa, alguns sujeitos, como o 8 (14,8) do Grupo A e o 3 (13,1) ; 6 (13,0) e 10 (14,1) do Grupo B, adotariam um comportamento diferente, ou seja, não passariam a bola e se arriscavam a marcar o gol para serem artilheiros, mesmo sabendo que há um companheiro em melhores condições para fazer o gol.

Pode-se notar, em uma análise mais detalhada, que o Grupo B determina um desvio de valores mais contundente. Por este ângulo, é plausível deduzir que o Grupo A revela um sentimento de cooperação de maior contumácia, haja vista somente o Sujeito 8 (14,8) revelar que não tocaria a bola para o companheiro.

Contudo, pela pequena incidência, e por ter sido observado somente no dilema três, julgamos oportuno apenas descrever este neologismo, sem, no entanto, configurá-lo como um contra-senso de relevância para esta categoria.

Já, no dilema quatro, o discurso volta a denotar, assim como no dilema dois, um direcionamento concêntrico - de ambos os grupos - onde os sujeitos creditam como sendo dignos, os valores que exprimem o espírito de equipe.

Desta forma, de acordo com as atitudes verbalizadas, novamente, as respostas apontam que há uma tendência, claramente consensual, de privilegiar a cooperação quando se trata de membros de um mesmo grupo; vejamos algumas descrições:

Grupo A - O Sujeito 1 alega que (13,11) “lutaria até o final, até o último segundo com a nossa equipe”; de acordo com o Sujeito 5 (15,0) esta atitude se justifica porque “a gente tem que jogar para o grupo e não individualmente”; e o Sujeito 10 (14,1) é enfático neste ponto pois, “o grupo vem sempre em primeiro lugar”.

Grupo B - O Sujeito 2 (13,2) expressa que o mais importante é estar junto com o meu time”; Já o Sujeito 9 (14,4) acredita que “não poderia deixar os amigos sozinhos nessa”; e o Sujeito 1 (13,4) argumenta que se sair da partida não estará “pensando nos outros e, ficando na partida, ajuda a equipe”.

Portanto, assim como a essência das respostas obtidas nos dilemas um e cinco nos permitiram caracterizar a construção de uma categoria que tende a não cooperação entre os grupos; os valores expressados nos dilemas dois, três e quatro, consubstanciam indicativos de uma outra categoria que paradoxalmente ordena atributos que determinam um efetivo sentimento de cooperação quando se trata do grupo, de uma maneira positiva.

- Síntese Final

Os dados encontrados confirmam a existência de um comportamento heterônimo por parte dos sujeitos, haja vista o posicionamento dos mesmos, principalmente diante do primeiro dilema. Para compreendermos tais atitudes, faz-se necessário a revisão de alguns pontos essenciais que estruturam a fundamentação teórica desta pesquisa.

Ao retomarmos o pressuposto de Piaget (1977) acerca das características da conduta heterônima, identificamos a dificuldade do sujeito de se colocar no lugar do outro, fundamentada por um forte sentimento de obediência ao adulto.

É factual na análise do registro das entrevistas, o aparecimento de tais características, pois, apesar de não considerar o ato de tirar o outro da partida correto, os entrevistados revelam uma obediência “*ao pé da letra*” ao pedido feito pelo adulto, neste caso, professor ou treinador.

Levando em consideração este tipo de comportamento, podemos observar que os deveres impostos pelo adulto são, de certa maneira, assimilados pelos sujeitos como imperativos que devem ser respeitados e, acima de tudo, incontestáveis; haja vista que mesmo não acreditando ser correta, os mesmos levariam adiante a ordem.

Esta conduta ficou explicitada, independente do Grupo ao qual pertencem os entrevistados; ambos se submetem há uma relação coercitiva, caracterizando, desta maneira, uma realidade unívoca.

Recorrendo a Piaget (1977), verificamos, portanto, que o agente regulador das possíveis situações determinadas no primeiro dilema, é o respeito unilateral que, de acordo com o autor (ibid) é uma atitude singular de uma relação manipuladora.

Cabe, neste momento, colocar uma questão importante. Os sujeitos que compõem o Grupo A poderiam justificar tal respeito por conta de entenderem que o futebol, para eles, é uma profissão da qual dependem.

No entanto, quando a expressão de uma autoridade, no caso do professor ou treinador determina o estabelecimento de uma conduta que fere os preceitos de respeito mútuo entre as pessoas, o problema deixa de ser hierárquico e passa a ser socialmente moral.

Analisemos, de outro lado, o Grupo B. Os sujeitos vêem, no futebol, uma forma de lazer, um espaço onde possam desfrutar de um jogo que, em sua essência, ganhar ou perder não interfere em suas vidas, pelo ou menos de uma maneira tão significativa quanto à do Grupo A.

Sendo assim, poderíamos esperar uma atitude diferente daquela apresentada no Grupo A, no entanto, o que verificamos, de acordo com a análise do registro das entrevistas, foi justamente uma identificação de valores.

Circunscrevendo a análise dos dados no sentido de direcioná-los ao âmbito dos objetivos propostos pela pesquisa (verificar o sentimento de cooperação - objetivo geral

- e aventar o alcance educacional - objetivo específico -), nos permitimos delimitar a questão da seguinte forma.

A postura identificada nos sujeitos, diante do dilema 1, caracteriza uma lacuna no alcance educacional do esporte - futebol -, haja vista que neste, quando o entrevistado é posto a analisar a situação na perspectiva do outro (adversário), impera uma ausência de sentimento de cooperação.

Portanto, se nos concentrarmos especificamente nas respostas dos sujeitos, sem analisarmos as contra-argumentações, inferiríamos que os mesmos não percebem as tendências desleais a que são submetidos quando executam tais ordens.

Porém, e esta foi uma contribuição significativa do método clínico, observamos nas contra-argumentações, que os sujeitos não concordam em agredir o outro. Este fato nos permite configurar a possibilidade de se diminuir esta lacuna.

Nos asseguramos desta possibilidade pois, é significativo o anseio de grande parte dos entrevistados de não serem impelidos a comportamentos antidesportivos. Entretanto, este anseio não é fruto de uma postura autônoma e sim, da necessidade da participação de um professor ou treinador que os conduza de maneira diferente.

Em contrapartida, identificamos um alcance educacional significativo do esporte - futebol - nos dilemas 2, 3 e 4, nos quais os entrevistados mostraram um sentimento de cooperação e respeito ao outro (do mesmo time).

Este tipo de comportamento, regulado por princípios de reciprocidade, é guiado, por um lado, pelo respeito ao outro, e, por outro lado, pelo constrangimento que poderia advir de decair moralmente aos olhos do outro.

Infelizmente não é possível detectar objetivamente a interferência do professor ou treinador no processo de aquisição de tais conceitos, por conta dos dilemas em pauta não explicitarem um mediador. Contudo, acreditamos que o papel do adulto nesse sentido também deve ser uma variável importante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A busca mais enobrecedora do gênero humano através da história é à busca da verdade. No entanto, cada vez que acredita-se ter descoberto a verdade, tudo resulta em trágicos danos.

Wilson Bryan Key

O intuito de elaborar uma dissertação com o título “*Jogo e Esporte: um Paradoxo Moral*”, consistiu, inicialmente, em mostrar as evidentes diferenças de valores que podem ser encontradas em cada um dos ambientes. Para tanto, delineamos algumas peculiaridades existentes no ambiente esportivo e no jogo de forma que pudesse elucidar os padrões morais predominantes em cada contexto.

Com o objetivo de corroborarmos tais divergências, optamos por aplicar os dilemas preestabelecidos em dois grupos que caracterizassem, em sua ação no dia a dia, por um lado um ambiente que visasse essencialmente uma rotina peculiarmente competitiva (notabilizada pelos sujeitos do Grupo A) e, em contrapartida, por outro lado, um ambiente que primasse por uma rotina onde a prática do futebol fosse direcionada para o lazer (vivenciada pelos sujeitos do Grupo B).

Delineado o estudo, acreditávamos encontrar repostas divergentes, para um mesmo dilema em cada grupo de maneira que pudéssemos desenvolver uma reflexão ordenada que corroborasse as particularidades apresentadas no capítulo I.

No entanto, é possível verificar, a partir das categorias apresentadas, independente do grupo, um ambiente de macrocooperação - determinado pelos integrantes de uma mesma equipe (dilemas 2, 3 e 4) - e, um contexto de microcooperação caracterizado pela relação entre integrantes de equipes opostas (dilema 1).

A explicação para o ocorrido pode se dar buscando atribuir a interferência de diferentes variáveis, porém, como tem sido feito desde o início da pesquisa, procuraremos compreender este “*paradoxo*” dentro de uma perspectiva genérica para, só então, nos centrarmos nos aspectos específicos.

Vivemos em uma sociedade competitiva, aliás, somos educados desde quando nascemos a construirmos recursos superiores aos outros, sejam eles, de ordem política, sócio-econômica ou mesmo intelectual.

E, de certa forma, construímos uma instituição determinada por uma macrocooperação - a família - para alcançarmos tais intentos só que, a custa disso, tomamos uma atitude microcooperativa com os nossos vizinhos ou quaisquer outros que não façam parte de nosso “*time*”.

Inspirados em Brotto (2001), a questão não é a de teorizarmos se o ser humano possui uma natureza competitiva ou cooperativa, e sim acreditar em uma “natureza de possibilidades”. A partir dessa premissa, segundo o autor “*somos educados e/ou condicionados para cooperar ou competir* (p.30).”

Assim sendo, sem destituir o valor competitivo do futebol - que é o esporte em pauta - acreditamos em uma proposta pedagógica que possa fazer com que os sujeitos sejam educados a um sentimento de cooperação que ultrapasse os limites do grupo ao qual integra “*panelinha*”, em outras palavras, estendendo tal sentimento aos sujeitos de outros grupos com os quais possam disputar uma partida.

Contudo, este tipo de atitude, implica em uma problemática já discutida por Piaget (1998) em um artigo apresentado à reunião da UNESCO, em Paris, sob o título

“A educação deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre os todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, assim como o desenvolvimento das atividades das nações unidas para manutenção da paz (p.72).”

Neste texto o autor (ibid) menciona o valor incomensurável das atitudes baseadas na reciprocidade, chegando a dizer que a *“reciprocidade e a objetividade parecem assumir uma dificuldade intransponível no plano dos sentimentos nacionais e da vida internacional (p.74)”*.

Pedimos permissão para extrapolarmos a declaração acima, no sentido de delinear uma reflexão contextualizada à nossa problemática. Podemos inferir que a dificuldade encontrada nos grupos - *“nações”* - em face do apresentado no dilema 1, incide na sua incapacidade de se colocar no lugar do outro, ou até mesmo, de ver o outro, de grupos opostos - *“nações”* - como membros de um todo maior ao qual todos estão inseridos não só intragrupalmente mas, também, intergrupalmente - *“internacionalmente”* - .

E quais são os ambientes mais ricos para que esse efetivo sentimento de cooperação intergrupos - *“internacional”* - seja construído por meio de uma experiência vivida ? Inegavelmente, entre tantos outros, o do jogo e do esporte.

Aqui, entretanto, faz-se necessário uma conceituação que talvez, mesmo nos encontrando na conclusão, ainda não tenhamos conseguido viabilizar a contento. Para tanto, recorremos a Brotto (2001) que alerta sobre a dificuldade de fundamentar o que é jogo do que é esporte, haja vista *“as fronteiras... muito tênues e permeáveis (p.11). Considerando, desta forma o jogo como o espectro de atividades interdependentes, que envolve a brincadeira, a ginástica, a dança, as lutas, o esporte⁷ e o próprio jogo (p.13).”*

Diante desta conceituação - a do esporte como um ambiente interdependente do jogo - podemos deduzir que os dois grupos analisados deixam transparecer em suas respostas uma influência determinante do meio esportivo - entendido como essencialmente competitivo -; no Grupo A por viverem em um ambiente particularmente

⁷ grifo nosso

norteado pelo esporte competitivo e, no Grupo B, talvez por, indiretamente, como já frisamos, pertencerem a uma sociedade intrinsecamente competitiva.

E qual seria, portanto, os possíveis caminhos para que esta educação competitiva possa se tornar qualitativamente mais cooperativa ? Duas questões são fundamentais, sendo que a segunda determina a primeira.

Assim, a primeira, ao nosso ver, seria tornar o ambiente esportivo - notadamente competitivo - mais cooperativo - mais indicativo de jogo -; para tanto, poderíamos seguir os pressupostos de Orlick (apud Brotto, 2001), isto implica em construir um comportamento de “*competição cooperativa*” cuja orientação é atingir os objetivos “*levando em consideração os outros*”, ou nas palavras do autor (ibid)

“O meio para se atingir um objetivo pessoal, que não seja mutuamente exclusivo, nem uma tentativa de desvalorizar ou destruir os outros. O bem estar dos competidores é sempre mais importante do que o objetivo extrínseco pelo qual se compete (p.29).”

Há, portanto, de acordo com Orlick (apud Brotto, 2001) meios mais primitivos, remetendo a competição selvagem e, meios mais humanizadores cuja proposta é alcançar o ponto magno da cooperação.

Acreditamos, já nos aventurando em possíveis propostas, que o ponto crucial seja, ao fomentarmos atitudes de uma “*competição cooperativa*”, viabilizarmos conquistas que abarquem não só um sentimento de cooperação intragrupal e sim algo que extrapole para níveis intergrupais.

Contudo, para almejarmos tal conquista - de competir cooperando não só com os membros de uma mesma equipe e sim com outras também -, necessitamos de abordar o segundo ponto fundamental à construção de uma educação cooperativa: o papel do educador !

De acordo com Piaget (1977) o respeito mútuo - um sentimento essencial à cooperação - só aparece, no ponto de vista moral, quando as normas embasadas no autoritarismo são substituídas “*pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia (p.94).*”

Entretanto, de certa forma, esta pesquisa pode demonstrar que somente o sujeito 4 do Grupo B transpôs a ordem delimitada, por exemplo, pelo dilema 1, justificando que tal atitude seria desleal e não a cumpriria, sendo que, os demais se subjugariam a autoridade do adulto. Este recorte nos dá a dimensão do poder de influência que a figura do professor/treinador exerce na execução das ações dos sujeitos durante a partida.

A partir deste prisma, podemos resgatar um ponto, sobre o qual consideramos primordial e que pode elucidar onde reside o fundamento filosófico/científico; para refletir sobre a atuação do professor/treinador, e sobretudo, educador.

Estamos em um período em que o discurso pedagógico se pauta em resolver qual a melhor teoria para resgatar o sentido magno da educação: formar cidadãos. Para tanto, uma gama de publicações filosófico/científica são abordadas com o intuito de veicularem informações consideradas importantes para a construção da cidadania. Porém observamos uma prática que ainda está distante do proposto.

Dessa forma, acreditamos que o ponto a ser resgatado conduz o foco da discussão não para a multiplicidade de teorias destinadas a resolver o problema da cidadania, e sim aos agentes executores das mesmas.

É comum nos depararmos envolvidos por uma rotina de afazeres que, em sua essência, resumem-se em atitudes destituídas de significados. Assim, podemos começar com o argumento: de que na década de sessenta, tínhamos motivos para lutarmos, pois sofriamos uma opressão ditatorial que nos impelia a gritarmos por liberdade. Mais adiante, em meados dos anos oitenta, idealizamos um país mais democrático e saímos às ruas.

A questão, hoje em dia, parece mais difícil, ou, pelo menos, não tão consciente. Onde está o germe que pode nos salvar do vazio ? A resposta não é fácil e se torna aterradora quando percebemos que estamos em um novo milênio, e isso acaba gerando um outro sintoma, a ansiedade. Acreditamos que a resposta está em descobrirmos, ou melhor, em nos tornarmos consciente daquilo que é a ameaça, qual sua origem e que forma ela toma. Um ponto, todavia, parece claro: não são as teorias que nos dão tal resposta.

É de praxe ouvirmos reclamações sobre o comportamento de esportistas, que não se respeitam (dopando-se para atingir o rendimento esperado) e não respeitam os outros (quando agride animallescamente o companheiro de profissão). A frente da televisão, gritamos clamando por respeito. O respeito se foi com a perda do foco de valores da nossa sociedade. Basta analisar como estamos nos expressando, dialogando com o outro. De que meios nos utilizamos? Uma linguagem vazia, impregnada por aquilo que nos ameaça.

Restar-nos-á coragem, e podemos começar tentando nos tornar mais cômicos de nossa natureza sistêmica, arrebatando de nosso ser os conceitos compartimentalizadores que impregnam nossa educação. Observando os conteúdos subliminares que nos são transmitidos a cada segundo e tornando-os conscientes para que possamos ter discernimento sobre nossas ações.

Coragem que permita responder algumas das questões que emergiram durante a pesquisa, especialmente, a moralidade no seio do futebol.

De acordo com Beresford (1994), o problema da moralidade no jogo esportivo, especificamente no futebol, é o de tomar as máximas expressas como representativas de uma lei universal.

É claro que a história do futebol mostra um caminho que, na sua origem, é a antítese dos valores negativos como a violência, o antijogo e o egocentrismo, tanto que a sua criação, na Inglaterra, deu-se com a função primordial de promover uma educação pacificadora.

Contudo os descaminhos é que modificam os preceitos básicos e fazem do futebol um jogo esportivo que se desvencilhou de suas funções sociais educacionais. Acreditamos que parte desse problema está numa superposição dos valores vinculados ao rendimento em detrimento do ser humano, enquanto subjetividade.

Buynton (1982) descreve a riqueza do futebol a partir de sua função simbólica que, para o autor, consiste em um elemento nutritivo à vida psíquica e, portanto, deve ser exercitado, principalmente pelo seu poder de canalizar intensas emoções coletivas.

Na visão do autor, o futebol se dá em um grande teatro de arena cujos personagens são os jogadores e o público, presente nas arquibancadas ou em casa,

estando ambos reunidos psiquicamente como um todo no desenrolar dramático da partida.

É justamente essa característica ímpar do futebol que devemos levar em consideração ao posicioná-lo como um caminho efetivo para uma proposta educativa, pois, segundo Byington (1982), *“mais eficiente que qualquer universidade, o futebol é uma escola de treinamento emocional da alma coletiva com um alto potencial pedagógico! (p. 22)”*.

No entanto, para que tal feito ocorra, é necessário atermo-nos no conteúdo que é promulgado pelos personagens do drama, essencialmente os jogadores como atores principais; em outras palavras, parafraseando o autor, os jogadores podem ser tanto os heróis do povo quando suas proezas físicas e psíquicas são usufruídas pelo torcedor, quanto os anti-heróis quando o cartão vermelho (símbolo do inferno) pune coletivamente o torcedor que, como corrobora Byington (1982)

“berra, xinga, atira coisas no campo, agride alguém na arquibancada. O jogo chega a ser interrompido ou até mesmo suspenso. Venceu o caos. Acabou-se o futebol. É o cartão vermelho do espectador (p.25).”

Mas como precisar a dialética do certo e do errado, do bem e do mal, da relação ética que deve sobrepujar a ação dramática entre jogadores e espectadores, desenvolvendo um exercício simbólico construtivo ?

Santin (1999), ao tentar falar sobre a ética nos esportes, mostrou uma dual possibilidade a partir das ciências que fundamentam a ciência do esporte, formada a partir da concepção clássica entre ciências humanas e ciências exatas.

De acordo com o autor, caberiam às ciências exatas *“garantir os resultados eficazes na confecção e realização do gesto esportivo; e na performance de máximo desempenho, no caso do atleta (p.22).”*

Como já foi verificado; esta busca de rendimento no contexto esportivo é inerente e privilegiada no planejamento de professores e treinadores. Portanto poderíamos dizer que, no que tange ao papel das ciências exatas, essa vem desempenhando com sucesso o seu.

Já nas ciências humanas, Santin (1999) diz que sua atenção estaria voltada `a formação de um cidadão livre, que possa desenvolver sua *“criatividade, manifestar e viver suas emoções na solidariedade societária”*.

Observamos que o papel das ciências humanas vêm sendo secundários ou seja, os esforços não são suficiente para conduzir o ser humano a *“escolhas conscientes e de decisões livres”*, assim como *“desenvolver sua criatividade, manifestar e viver suas emoções na solidariedade societária (p.22)”*.

Para Santin (1999), *“o que temos de sobra é ciência e técnica, o que nos falta é sentimento, é emoção. Estamos dominados pelo conhecimento, pelas explicações e afastados da intuição e da sedução (p.23).”*

Assis (2001) acredita que o caminho é reinventar o esporte. Em busca de uma prática pedagógica, o autor cita as situações ambíguas que ocorrem no contexto esportivo e a possibilidade de saber explorar essas em situações em prol de uma vivência mais cooperativa.

Piaget (1998), ao fazer um prognóstico de *“para onde vai a educação?”*, também vê dois caminhos distintos para a educação moral da humanidade. Se o objetivo é formar pessoas submetidas à opressão das tradições, basta que a moral da obediência seja prevalecida.

No entanto, se o intuito é formar pessoas que respeitem o direito e a liberdade de outros, o caminho deve ser sedimentado em relações que privilegiem a autonomia e a reciprocidade.

Para Piaget (1998), o maior entrave, quando a opção é pelo segundo caminho exposto, incide em saber lidar concomitantemente com a autonomia e a responsabilidade, ou seja: *“descentralização”* e *“disciplina”*.

Segundo o autor, os meios de que o educador dispõe são fundamentados no método da reciprocidade, *“entendida não como um perfeito regulamento para avaliação tanto do mal quanto do bem, mas como a mútua coordenação dos pontos de vista e das ações (p.67).”*

Em síntese, para o autor (ibid), esse respeito mútuo é formado pelos sentimentos de “*afeição*” e de “*medo*”, deixando claro que o “*medo*” aqui deve ser entendido não como o temor pelo outro, mas sim o temor de decair aos olhos do outro.

Acreditamos, concordando com Piaget (1998), que a opção por um “*jogo esportivo nocivo*” ou um “*jogo esportivo educativo*” vai depender dos objetivos almejados.

Se a proposta é fazer com que o objetivo seja atingido em consequência da ação que privilegie o grupo que, por sua vez, acata as solicitações do mesmo e aceita uma constante ajuda recíproca entre os sujeitos participantes, a previsão é a de um comportamento cooperativo.

Em contrapartida, se a proposta é fazer com que o objetivo pessoal prevaleça sobre o objetivo do grupo, em um ambiente no qual as aspirações pessoais dispensam o ponto de vista do grupo, imperando o individualismo, o prognóstico passa a ser a de um comportamento egocêntrico.

Mais uma vez, a escolha por um ou outro caminho, vai depender do que se quer alcançar. Como foi colocado na introdução deste estudo, nosso objetivo não é o de denegrir a imagem do esporte, em especial o futebol, destituindo-o da sociedade.

É importante ressaltar que o esporte emerge da sociedade, sendo fruto de uma cultura que foi construída ao longo da história. Porém algumas questões podem ser suscitadas e talvez ajudem, modificando o “*ambiente esportivo*”, fazendo-o adquirir padrões morais do “*ambiente do jogo*”.

Contudo será que é possível que o outro, no esporte, possa ser visto como amigo e não inimigo, e que a relação seja de parceria ao invés da rivalidade ? Que a ação seja a de participar com e não contra o outro ? Enfim, que o clima torne o ambiente alegre diferente do stresse ?.

Suponhamos que seja possível esse redimensionamento de valores morais; outras tantas questões podem emergir e a que talvez cause mais desconforto seria: se assim puder ocorrer, se o “*ambiente do jogo*” envolver o “*ambiente esportivo*”, não se formaria uma outra instituição, na qual a competição e as regras rígidas seriam fundamentadas pelo negócio e o consumo ?.

Talvez sim, pois vivemos em uma sociedade regida por esses valores, porém, mais uma vez, seria uma questão de escolha. Não pretendemos neste momento encerrar a discussão e sim abrir caminhos para que futuras pesquisas possam responder questões intrigantes que não tivemos a audácia de nos aventurarmos como, por exemplo, que interferência o líder ou “*capitão*” da equipe teria no sentido de violar o pedido do professor/treinador e disseminar outros valores aos seus companheiros que não aqueles veiculados pelo adulto ? Em havendo essa possibilidade qual seria a atitude dos demais sujeitos frente a este novo dilema: executar uma ordem que fere os princípios éticos apregoados na figura do treinador/professor ou assumir as prerrogativas do comparsa dentro de campo ? Para averiguar tais questões os dilemas por si só bastam ou haveria a necessidade, por exemplo, da aplicação de um outro instrumento metodológico ? São perguntas que, como tantas outras, ficam a espera de respostas.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALVES, W. O. (1997). Educação do espírito. SP: IDE.

ARANHA, M. L. A. (1996). História da educação. SP: Moderna.

ASSIS, O. Z. M. (1997). A pesquisa na perspectiva piagetiana. IV Simpósio internacional de epistemologia genética, XIII Encontro nacional de professores do PROEPRE, Águas de Lindóia, SP.

ASSIS, S. (2001). Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica. Campinas SP: Autores Associados.

BARBIERI, C. A. (1996). O eco de um gol. in: Barbieri, C.A. e Bittar, A.F. Esporte educacional: uma proposta renovada. Recife-PE: U.P.E.

BERESFORD, H. (1994). A Ética e a moral social através do esporte. RJ: Sprint.

BRENELLI, R. P. (1996). O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas. Campinas SP: Papirus.

BRONFENBRENER, U. (1986). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas.

BROTTO, F. O. (1996). Jogos cooperativos. in: Barbieri, C.A. e Bittar, A.F. Esporte educacional: uma proposta renovada. Recife-PE: U.P.E.

_____. (2001). Jogos cooperativos - o jogo e o esporte como exercício de convivência. SP: Projeto Cooperação.

BYINGTON, C. (1982). A riqueza simbólica do futebol. Revista Psicologia Atual, nº 25, ano V, SP: Spagat.

CAPINUSSÚ, J. M. (1988). A linguagem popular do futebol. SP: Ibrasa.

DAOLIO, J. (1993). A ruptura natureza ? cultura na educação física. in: De Marco, A. Pensando a educação motora. Campinas SP: Papirus.

DEUTSCH, H. (1974). Problemas psicológicos da adolescência - com ênfase especial na formação de grupos. RJ: Zahar.

DUARTE, O. (2000). História dos esportes. SP: Makron Books.

Fédération Internationale de Football Association. (1997). Regras de jogo do futebol, Zurich - Suíça: FIFA.

DUMAZEDIER, J. (1978). Lazer e cultura popular. SP: Perspectiva.

FLAVELL, J. H. (1996). A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget. SP: Pioneira.

FRANCO, G. S. (2000). Psicologia no esporte e na atividade física: uma coletânea sobre a prática com qualidade. SP: Manole.

FREIRE, J. B. (1991). De corpo e alma: o discurso da motricidade. SP: Summus.

_____. (1992). Educação de corpo inteiro. SP: Scipione.

_____. (1996). Esporte educacional. in: Barbieri, C.A. e Bittar, A.F. Esporte educacional: uma proposta renovada. Recife-PE: U.P.E.

FREIRE, P. (1998). Pedagogia da autonomia. SP: Paz e Terra.

FREIRE, S. V. (1984). A prática e a consciência das regras do jogo: comparação entre dois métodos. Dissertação apresentada ao mestrado em Educação Física da Universidade de São Paulo.

GEBARA, A. (1992). Educação física e esportes no Brasil: perspectivas (na história) para o século XXI. in: Moreira, W. W. Educação física e esportes perspectivas para o século XXI. Campinas SP: Papirus.

GOFFMAN, E. (1975). Estigma - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. RJ: Zahar.

- GONÇALVES, M. A. S. (1994). Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação. Campinas SP: Papirus.
- GUIMARÃES, K. P. (1998). Abstração reflexiva e construção da noção de multiplicação, via jogos de regras: em busca de relações. Dissertação apresentada ao mestrado em Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- HUIZINGA, J. (1996). Homo ludens. SP: Perspectiva.
- INCONTRI, D. (1997). Pestalozzi, educação e ética. SP: Scipione.
- KOLINYAK, H. M. R. (1995). Atividade física e esportes: no caminho do mito, esclarecimento ou da barbárie? Revista Sprint, nº 4, SP: Sprint.
- KOUDELA, I. D. (1998). Jogos teatrais. SP: Perspectiva.
- LINDGREN, H. C. (1975). Psicologia na sala de aula - o aluno e o processo de aprendizagem. RJ: Livros Técnicos e Científicos.
- LINHALES, M.A. (2001). Jogos da política, jogos do esporte: subsídios à reflexão sobre políticas públicas para o setor esportivo. in: Marcelino, N.C. Lazer e esporte: políticas públicas. Campinas - SP: Autores Associados.

LOPES, N. (1996). Regionalismo e globalização do esporte. in: Barbieri, C.A. e Bittar, A.F. Esporte educacional: uma proposta renovada. Recife-PE: U.P.E.

LUZURIAGA, L. (1990). A história da educação e da pedagogia. SP: Nacional.

MACEDO, L. (1994). Ensaios construtivistas. SP: Casa do Psicólogo.

MARINHO, V. (1984). O que é educação física. SP: Braziliense.

MAY, R. (1978). O homem a procura de si mesmo. Petrópolis RJ: Vozes.

MIZUKAMI, M.G.N. (1986). Ensino: as abordagens do processo. SP: E.P.U.

MEDINA, J. P. S. (1992). Reflexões sobre a fragmentação do saber esportivo. in: Moreira, W. W. (Org.). Educação física e esportes, perspectivas para o século XXI. Campinas SP: Papirus.

MONTENEGRO, E. L. L. (1994). A educação física e o desenvolvimento moral do indivíduo numa perspectiva Kohlberguiana. Dissertação apresentada ao mestrado em Educação Física da universidade Gama Filho.

MOREIRA, W. W. (1991). Educação física escolar - uma abordagem fenomenológica. SP: Unicamp.

MORENO, J. L. (1997). Psicodrama. SP: Cultrix.

_____. (1983). Fundamentos do psicodrama. SP: Summus.

MOURÃO, L. (1996). O princípio da totalidade. in: Barbieri, C.A. e Bittar, A.F. Esporte educacional: uma proposta renovada. Recife-PE: U.P.E.

NETO, A. F. (1995). O “sentimento de infância” e a vivência do esporte pela criança. SP: Revista Sprint, nº 5.

PELLEGRINOTTI, I. L. (1993). Educação física no 2º grau: novas perspectivas ? in: Piccolo, V. L. N. (org.). Educação física escolar: ser... ou não ter ? Campinas SP: Unicamp.

PIAGET, J. (1926). La représentation du monde chez l'enfant. Paris, presses universitaires de France.

_____. (1975). A Formação do símbolo na criança. RJ: Zahar.

_____. (1977). O Julgamento moral na criança. SP: Mestre Jou.

_____. (1995). Seis estudos de psicologia. RJ: Forense Universitária.

_____. (1998). Para onde vai a educação ? RJ: José Olympio.

PUIG, J. M. (1998). A construção da personalidade moral. SP: Ática.

ROJAS-BERMÚDEZ, J. G. (1970) - Introdução ao psicodrama. SP: Mestre Jou.

ROSAMILHA, N. (1979). Psicologia do jogo e aprendizagem infantil. SP: Pioneira.

SANTIN, S. (1987). Educação física, uma abordagem filosófica da corporeidade. Rio Grande do Sul RS: Ijuí.

_____. (1995). A ética e as ciências do esporte: uma consciência filosófica da questão. in: Bracht, V. (org.). As ciências do esporte no Brasil. Campinas SP: Autores Associados.

_____. (1996). Princípios do esporte educacional. in: Barbieri, C.A.

e

Bittar, A.F. Esporte educacional: uma proposta renovada. Recife-PE: U.P.E.

- TAILLE, Y. D. L. & Oliveira M. K. & Dantas, H. (1992). Teorias psicogenéticas em discussão. SP: Summus.
- TOLEDO, L. H. (1996). Torcidas organizadas de futebol. Campinas SP: Autores Associados.
- TUBINO, M. J. G. (1992). Uma visão paradigmática das perspectivas do esporte para o início do século XXI in: Moreira, W. W. (Org.). Educação física e esportes, perspectivas para o século XXI. Campinas SP: Papirus.
- VASSILIADES, M. P. (1997) - Influência dos jogos dramáticos na recuperação de crianças lentas, Dissertação apresentada ao mestrado em Educação da Universidade de Campinas.
- VINHA, T. P. (2000) O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista. Campinas SP: Mercado de Letras.
- DE VRIES, R. & Zan B. (1998). A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (2000). Moral and Intellectual Development Through Play:

how to promote children's development through playng group
games. captured no site

<Http://www.uni.edu/coe/regentsctr/moral.html>.

ANEXO I

Registro das Entrevistas

Neste anexo, apresentaremos os registros em sua íntegra, ou seja, as respostas decorrentes das entrevistas. O fato de ressaltarmos as respostas dos sujeitos em sua íntegra se justifica pela riqueza dos detalhes que emergem a cada colocação. Para tanto, em um primeiro momento são identificados os dados coletados com o grupo de sujeitos caracterizados pela vivência diária no esporte (que denominaremos de Grupo A); tendo o mesmo como um meio de progressão sócio-econômica. Já, em um segundo momento, são expostos os dados coletados com o grupo de sujeitos que tem no esporte uma forma de lazer (que denominaremos de Grupo B), sem, portanto, a preocupação de galgar ao profissionalismo.

1. - Sujeitos do Grupo - A

Quadro VII. - Relação dos Sujeitos - América Futebol Clube / Grupo A

Sujeito	Idade *
1	13,11
2	14,4
3	14,7
4	15,0
5	15,0
6	13,10
7	14,8
8	14,8
9	15,0

10	14,1
11	15,1

*** idade em anos, meses.**

A coleta de dados descrita foi obtida por meio de interrogatório - pautado no método clínico - com onze adolescentes (do sexo masculino) de 13 a 15 anos, sendo todos jogadores de futebol nas categorias infantil e infante do América Futebol Clube (caracterizando o G A) na cidade de São José do Rio Preto - SP.

Sujeito 1. (13,11)

Dilema 1 - *“Eu faria o antijogo; dava umas pancadinhas no tornozelo dele para ele revidar, o juiz ver e ele sair do jogo”* Porque você faria dessa forma *“para a gente virar o placar”* O que você pensa sobre essa atitude *“a atitude é errada, mas se for para eu fazer, eu faria.”*

Dilema 2 - *“Não falaria para ninguém; se eu falasse para os meus companheiros eles iam querer cada um se mostrar mais que o outro e esquecer do jogo; por isso eu não contaria , ficaria quietinho”*. Mas você estaria sabendo, qual seria sua atitude *“Ah, eu ia me concentrar no jogo e mostrar o meu futebol para ele me levar à capital”*. Isso seria correto *“Sim, porque os meus companheiros ficariam com a cabeça ligada no jogo e não no cara.”*

Dilema 3 - *“Eu passaria a bola para ele, pois se eu fosse tentar o gol poderia errar e não estaria ajudando minha equipe, por isso mesmo o time não tendo chance de ganhar eu tocaria”*. Esta é a atitude mais certa *“Acho que sim, porque se eu for pensar em artilharia posso prejudicar minha equipe.”*

Dilema 4 - *“Eu lutaria até o final, até o último segundo com a nossa equipe, mesmo estando perdendo de goleada; o jogo é assim: um dia ganha outro dia perde”* Porque *“Porque jogo é jogo, tem que lutar até o final, mesmo estando bravo por causa do placar”*. Essa atitude seria a mais correta *“Eu penso que sim, se não vamos saber perder nunca, é o que eu disse: um dia a gente ganha outro perde.”*

Dilema 5 - *“Eu votaria no segundo porque ele se preocupa em colocar os jogadores bons; o outro professor não vai ganhar nunca”* Porque pensa assim *“Porque a gente tem o intuito de ser campeão, todo campeonato que a gente entra quer ganhar”* E seria a atitude mais correta *“Sim, se colocar os ruins junto com os bons vai estragar tudo, o time não chega na final nunca.”*

Sujeito 2. (14,4)

Dilema 1 - *“Eu começava a catimbar o jogador pra provocar a expulsão dele”* Me explique melhor *“Sempre que ele pegasse na bola eu estaria do lado, chegando mais firme e provocando”* Isso seria correto *“Correto não é, mas para ajudar meu time eu faço.”*

Dilema 2 - *“Eu contaria, assim eles iriam render mais na partida, iriam ficar mais motivados”* Como assim *“Ah, com o olheiro por perto todos se dedicariam mais”* Essa sua atitude seria correta *“Ah sim, meu time vai ter mais vontade dentro de campo e vai sair com a vitória.”*

Dilema 3 - *“Eu tocaria para meu companheiro, porque nós jogamos em grupo e não individualmente”* Me explique melhor isso *“A artilharia não é importante, o que importa é a vitória”* Seria a atitude mais correta *“Sim, nosso treinador já treina a equipe para acontecer isso, sermos um grupo.”*

Dilema 4 - *“Eu ficaria na partida, tentaria fazer um gol para agradar a torcida e até o meu treinador”* Porque *“Porque eu gosto de jogar até o fim; enquanto o juiz não apita o final do jogo o resultado não está definido”* O que pensa sobre essa atitude *“É a melhor, não importa o placar e sim à vontade do time - guerreiro - pois no próximo jogo podemos reverter o placar.”*

Dilema 5 - *“No segundo porque ele sabe catimbar, por exemplo passar a mão na bunda é do jogo, fazer falta é do jogo, eu votaria no segundo porque quero que minha equipe seja a campeã”* Me explica de novo *“Pra vencer e conseguir o título você precisa de malandragem, isso é do jogo”* Sua atitude seria correta *“Claro, ninguém entra em um campeonato por entrar, o objetivo é ser campeão.”*

Sujeito 3. (14,7)

Dilema 1 - *“Eu usaria como é feito hoje no futebol: a malandragem; por exemplo eu ficaria passando a mão na bunda, cusindo e provocando ele até ficar nervoso e bater em mim, aí o juiz o expulsaria”* Porque faria assim *“Porque dentro de campo a gente tem um comandante, a regra que ele passa a gente deve obedecer”* Essa atitude seria correta *“Não, mas já que é uma ordem tem que cumpri-la.”*

Dilema 2 - *“Eu acho que não contaria a ninguém, guardaria comigo, senão os outros ficariam empolgados e não renderiam o que estão acostumados a render”* Porque *“Porque aí ficaria cada um querendo mostrar mais que o outro e isso não é bom para a equipe”* Sua atitude seria correta *“Eu acho que sim, tem companheiro que se fica sabendo que o olheiro está observando não joga bem e isso é ruim para a equipe.”*

Dilema 3 - *“Eu tocaria a bola, não ligaria para a artilharia”* Porque *“Na posição que eu estava poderia errar ou o goleiro catar, não posso ser fominha, tenho que tocar para quem está mais bem posicionado”* Sua atitude seria a melhor *“Ah sim, eu teria pouca chance de fazer o gol e o meu companheiro estaria numa melhor posição.”*

Dilema 4 - *“Ah, eu continuaria, pra mim não importa ser o melhor jogador do campeonato, e sim a equipe”* Me explique melhor *“Bom, pelo menos eu estaria fazendo a minha parte ajudando a equipe”* O que pensa sobre essa atitude *“Boa, não tem o porque de inventar contusão, eu continuaria lutando para fazer o gol de honra.”*

Dilema 5 - *“Bom eu votaria no segundo; ele pode ser um técnico ruim, mas sabendo ganhar o jogo ele é o melhor”* Porque o segundo *“Pelo cartel dele, por ser sempre campeão”* O que pensa sobre essa atitude *“Eu acho que é correta; eu penso assim se ele é um treinador violento ou agressivo mas sabe organizar o time então ele é o melhor, por isso eu votaria nele.”*

Sujeito 4. (15,0)

Dilema 1 - *“Eu faria o que o professor mandasse, provocaria a expulsão do camisa: 10”* Porque *“Pra não deixar ele jogar, porque ele é um bom jogador”* Sua atitude seria correta *“No meu ponto de vista ninguém acha isso bonito, mas no jogo tem que fazer isso; nós temos que defender o nosso lado.”*

Dilema 2 - *“Eu falava para os meus amigos”* Porque *“Ai todo o grupo vai jogar bem, motivado”* Isso seria correto *“Sim, pra eles animar mais e jogar mais.”*

Dilema 3 - *“Tocava pra ele”* Porque *“Tanto faz eu o ele ser o artilheiro, o importante é que a nossa equipe faria um gol”* Essa atitude é correta *“É, porque meu ângulo estava fechado e o dele mais aberto.”*

Dilema 4 - *“Eu não me preocuparia em inventar que estava machucado, ficaria dentro de campo pra ajudar meus companheiros”* Porque *“Para pelo ou menos fazer o gol de honra”* O que pensa sobre essa atitude *“Correta, se eu inventasse uma lesão e*

não fosse nada o professor iria descobrir e ficaria ruim para mim, por isso eu prefiro ajudar o time.”

Dilema 5 - *“Votava no mais compreensivo, botava seis dos melhores jogadores e cinco dos piores”* Porque *“Tanto faz ganhar ou perder o importante é competir”* Essa atitude seria a mais correta *“Sim, porque o segundo professor gosta de atitudes violentas”*

Sujeito 5. (15,0)

Dilema 1 - *“Eu pegaria e marcaria ele em cima, batia nele, chegava quebrando por trás tentava arrancar ele do jogo”* Porque *“Porque ele é o melhor do outro time”* Isso seria correto *“Não é correto, mas mesmo assim eu faria.”*

Dilema 2 - *“Eu não falava nada pra ninguém - só guardava para mim -”* Porque *“Porque podia apavorar meus companheiros, os deixaria ansiosos e aí não iriam jogar normal”* Isso seria correto *“Eu acho que não seria correto contar antes do jogo, porque iria atrapalhar o rendimento, mas eu contaria depois”*

Dilema 3 - *“Eu passaria a bola”* Porque *“Ah, ele está cara a cara com o goleiro, tem mais chances de fazer o gol do que eu”* O que pensa sobre essa atitude *“Ah, eu acho que é correta, porque se tocar a bola eu não vou ser fominha; não importa quem vai ser o artilheiro o que importa é meu time.”*

Dilema 4 - *“Eu ficaria no time, não sairia do campo”* Porque *“Porque eu faço parte do time, não posso cair fora nessa hora, tenho que ficar até o fim”* Isso seria correto *“Claro, porque a gente tem que jogar pro grupo e não individualmente.”*

Dilema 5 - *“Eu votaria no primeiro professor, mesmo sabendo que ele ia colocar bons e ruins misturados”* Porque *“Porque aí todo mundo pode brincar”* Isso

seria o mais correto *“Ah, acho que sim, porque o outro professor iria pedir para o time xingar e meter o pé.”*

Sujeito 6. (13,10)

Dilema 1 - *“Eu provocaria dando chute por trás até ele ficar nervoso revidar e o juiz expulsá-lo”* Porque *“Porque o treinador falou que é pra tirar ele do jogo”* Isso seria correto *“Não, mas eu faria, porque no futebol tem que ter malandragem.”*

Dilema 2 - *“Eu falava para os meus companheiros que tinha um olheiro vendo o jogo”* Porque *“Nós somos um grupo, unido, eu contaria porque todo mundo iria jogar sério, sem brincadeira”* Essa atitude seria a melhor *“Sim, porque aí todo mundo ia dar mais sangue.”*

Dilema 3 - *“Eu passava a bola pra ele fazer o gol”* Porque *“porque ele estava mais bem posicionado”* O que pensa sobre sua atitude *“Boa, as chances dele são bem maiores que as minhas.”*

Dilema 4 - *“Eu ficaria lutando, ficaria no jogo até o final”* Porque *“Porque já que eu entrei tenho que ir até o fim, pra pelo menos fazer o gol de honra”* Isso seria correto *“Sim, nós somos uma equipe, por isso temos que ir junto até o final.”*

Dilema 5 - *“Eu, no segundo, o que chamava os jogadores bons”* Porque *“É com os jogadores bons que a gente tem a chance de ser campeão”* O que pensa sobre essa atitude *“é a melhor, porque os jogadores bons possuem mais malandragem e um melhor futebol.”*

Sujeito 7. (14,8)

Dilema 1 - *“Eu provocaria ele até o último minuto pra ele ficar desequilibrado e bater em mim e ser expulso do jogo”* Porque *“Ah, porque a gente precisa empatar o*

jogo, e dentro das quatro linhas vale tudo” Isso seria correto “Não seria tão correto, mas pra minha equipe ser campeã compensaria fazer isso.”

Dilema 2 - *“Eu não me preocuparia em falar, na verdade nem eu me preocuparia em ter um olheiro vendo o jogo”* Porque *“Senão iria ser cada um por si, cada um querendo mostrar mais que o outro e o time ia sair perdendo com isso”* Isso seria correto *“Acho que sim, porque se todos soubessem ia virar bagunça dentro de campo.”*

Dilema 3 - *“Eu tocaria pra ele, eu não me importo em ser artilheiro”* Porque *“o que importa é ajudar a equipe, eu não ia resolver nada chutando para o gol”* O que pensa sobre essa atitude *“Eu acho que foi a mais certa, a gente tem que tocar sempre que o companheiro esta melhor colocado, mesmo perdendo a artilharia.”*

Dilema 4 - *“Eu terminaria continuava no jogo com os meus companheiros”* Porque *“Eu acho que não é legal perder - por 9x0 - mas tem que continuar, lutar até o fim”* Isso seria correto *“Sim, por que o time inteiro tem que jogar até o fim, sempre em busca do gol de honra.”*

Dilema 5 - *“Ah, eu votaria no segundo, apesar dele ser maldoso”* Porque *“Todo mundo gosta de vencer, eu por exemplo não gosto de perder, por isso acho que tem que colocar só os bons”* O que pensa sobre essa atitude *“É correta, se votar no outro professor ele vai mesclar o time e não vai chegar a lugar nenhum.”*

Sujeito 8. (14,8)

Dilema 1 - *“Minha atitude seria marcar ele muito bem marcado, provocando, até ele ser expulso”* Porque *“Porque ele esta jogando muito, criando, isso não é bom para nossa equipe”* Isso seria correto *“A minha atitude não está sendo correta, mas eu tenho que ajudar minha equipe, porque quando ele for expulso meu time vai e nós vamos ser campeões.”*

Dilema 2 - *“Eu jogo por coração, não vou falar para os meus companheiros e nem vou me preocupar também”* Porque *“No jogo tem que ter raça, sem se preocupar com quem esta vendo”* O que pensa sobre essa atitude *“É correta, porque se todos ficarem sabendo vai ser cada um por si, perde a união.”*

Dilema 3 - *“Eu tentaria chutar e fazer o gol”* Porque *“Ah, porque o se o jogo terminasse empatado ia ficar na mesma”* Isso seria correto *“Acho que nesse caso sim.”*

Dilema 4 - *“Eu ficaria até o final do jogo”* Porque *“Eu sou acostumado a jogar até o fim, mesmo perdendo de 20x0 eu vou jogar até o fim”* O que pensa sobre essa atitude *“A gente não deve fingir só porque esta perdendo, tem que ficar e ajudar o time.”*

Dilema 5 - *“Eu votaria no primeiro”* Porque *“Ele dá chance para os outros que estão de fora”* Isso seria correto *“Ah sim, eu tenho até pena de quem está no banco e não entra no jogo; senão os que ficam no banco vão sempre pensar que nunca vão conseguir nada.”*

Sujeito 9. (15,0)

Dilema 1 - *“Eu tentaria provocar pra que ele ficasse nervoso e fizesse uma falta feia em mim e fosse expulso”* Porque *“Eu acho que é melhor provocar - verbalmente - que agredir e machucar o outro”* Isso seria correto *“Agredir fisicamente não, agora verbalmente acho que sim.”*

Dilema 2 - *“Eu não avisaria nada para ninguém”* Porque *“Pra ninguém querer jogar mais que ninguém, querer fazer tudo sozinho, assim o olheiro teria mais chance de saber quem joga bem ou não”* Isso seria correto *“Seria, porque se eu contasse todo mundo ia ficar empolgado e não ia jogar normalmente o que sabe.”*

Dilema 3 - *“Se ele estivesse mais bem posicionado eu tocara pra ele”* Porque *“Pra equipe não importa quem vai ser o artilheiro e sim fazer o gol”* O que pensa sobre essa atitude *“É bola imagina se eu chutar e errar todos iriam me criticar, dizer que eu sou fominha.”*

Dilema 4 - *“Eu continuaria na partida”* Porque *“Não me adianta sair, por isso eu ia tentar jogar ainda melhor, mostrando que a gente tem valor”* Isso seria correto *“Com certeza, assim eu mostro para meus companheiros que nós somos unidos, porque quem abandona o jogo nessa situação não pode fazer parte da equipe.”*

Dilema 5 - *“Votaria no primeiro”* Porque *“O jogo não é uma luta”* Me fale mais sobre sua atitude *“Eu acho que o primeiro treinador iria passar um bom exemplo para nós, na nossa vida mesmo, eu acho que se ele tiver vontade de ensinar o time pode ser campeão mesmo misturando bons com ruins.”*

Sujeito 10. (14,1)

Dilema 1 - *“Eu utilizaria as malícias do futebol, aquelas que a gente vê durante os jogos na televisão; chegar mais firme na jogada, até xingando, pra expulsar ou lesionar o outro jogador”* Porque *“Ah, são ordens do treinador, a gente tem que obedecer”* Isso é correto *“Acho que não, mas fazer o que.”*

Dilema 2 - *“Eu jogaria tranquilo sem falar nada para ninguém”* Porque *“Para o time jogar um por todos e todos por um e não cada um por si”* O que você pensa a respeito dessa atitude *“Ah, seria boa, porque no fim ia acabar ajudando o time.”*

Dilema 3 - *“Eu tocara a bola para o meu parceiro”* Porque *“Porque assim eu estaria ajudando o grupo, apesar de não ser o artilheiro”* Isso seria correto *“Sim, porque eu pensei no grupo e não em mim, em primeiro lugar vem o grupo.”*

Dilema 4 - *“Permaneceria no jogo apesar de estar sofrendo uma goleada”* Porque *“Ninguém cai mais nessa quando a gente finge que está machucado, é uma atitude que não vai ajudar o grupo”* O que pensa a respeito dessa atitude *“É correta, o grupo vem sempre em primeiro plano.”*

Dilema 5 - *“Votaria no primeiro treinador”* Porque *“primeiro porque ele dá chance para todos e segundo porque ele se preocupa com a disciplina”* Essa atitude é correta *“Acho que sim, porque apesar do segundo treinador ser campeão, o primeiro também pode levar o time a ser campeão.”*

Sujeito 11. (15,1)

Dilema 1 - *“Dava chute por baixo, falava coisas no ouvido dele”* Porque *“Pra tirar a atenção dele, pra ele não pegar na bola e armar as jogadas”* Isso seria correto *“Não estaria certo, mas mesmo assim eu faria, pela equipe, para não perder o campeonato.”*

Dilema 2 - *“Eu jogaria normal, não falaria nada para ninguém”* Porque *“Pra não tirar a atenção dos jogadores da nossa equipe”* O que pensa sobre essa atitude *“Acho que é uma boa, assim ninguém fica preocupado, não erra passes e o time joga mais solto.”*

Dilema 3 - *“Eu passaria a bola”* Porque *“Não ligo muito em ser o artilheiro, por isso deixava meu companheiro fazer o gol”* Isso seria correto *“Sim, porque ele está mais bem posicionado, se eu chutasse o goleiro poderia fazer a defesa com mais facilidade, depois a culpa seria minha.”*

Dilema 4 - *“Eu ficava no jogo”* Porque *“Pra ajudar mais a equipe, senão eu saio daí o outro sai vira um cai-cai até sair todo mundo”* O que pensa sobre essa atitude

“Estaria correta, pra incentivar os outros jogadores, para meus companheiros não baixarem a cabeça.”

Dilema 5 - *“Votaria no professor número um”* Porque *“Pra unir o grupo, dentro do campo todo mundo tem que ser irmão, unido”* Isso seria correto *“Seria, porque não da pra ser campeão direto, com trabalho acho que a gente chegaria lá com o primeiro treinador.”*

2. - Sujeitos do Grupo - B

A coleta de dados descrita foi obtida por meio de interrogatório - pautado no método clínico - com onze adolescentes (do sexo masculino) de 13 a 15 anos, sendo que ninguém deles participam de equipes competitivas, todos são alunos da rede de ensino fundamental (caracterizando o Grupo B) na cidade de São José do Rio Preto - SP e tem na prática do futebol uma forma de lazer.

Quadro VIII. - Relação dos Sujeitos - Colégio Sistema Positivo / Grupo B

Sujeito	Idade *
1	13,4
2	13,2
3	13,1
4	13,2
5	13,5
6	13,0
7	14,6
8	14,6
9	14,4
10	14,1
11	13,0

*** idade em anos, meses.**

Sujeito 1. (13,4)

Dilema 1 - *“Eu provocaria a expulsão dele fazendo uma falta para ele revidar”* Porque *“Foi ordem do treinador, se eu não cumprir posso sair do time”* Essa atitude seria correta *“A atitude esta errada, porque se for ver ele está jogando bem, é um direito dele, sendo assim eu não poderia ir lá e acabar com o jogo dele, mas mesmo assim eu faria”*.

Dilema 2 - *“Eu jogaria normalmente sem falar nada”* Porque *“Ah, porque se eu contar um iria querer mostrar mais futebol que o outro , não ia tocar a bola, só pensaria na ambição de ir para um time maior, isso desequilibraria a partida”* Essa atitude seria correta *“Eu penso ser correta, porque se eu conto todo mundo vai jogar cada um por si”*.

Dilema 3 - *“Minha reação seria lógica, tocar para ele”* Porque *“Porque eu estou pensando na equipe, e o meu companheiro tem maior chance de fazer o gol”* Essa atitude seria correta *“Sim, se eu chutar sem ter um ângulo favorável o goleiro vai defender, se eu passar a gente tem maior chance de terminar o jogo empatado”*.

Dilema 4 - *“Eu permaneceria na partida e tentaria fazer o gol de honra”* Porque *“Porque eu ficando na partida poderia diminuir essa diferença, tentar aumentar o número de gols, aí a nossa equipe poderia ser menos mal falada”* Essa atitude seria correta *“É correta, se eu sair da partida não estou pensando nos outros, e ficando na partida eu ajudo a equipe”*.

Dilema 5 - *“Eu votaria no primeiro professor”* Porque *“Porque ele gosta de lealdade, não gosta de antijogo”* Essa atitude seria correta *“É, porque não me adianta votar no professor dois e ser campeão batendo nos outros e fazendo antijogo, é a mesma coisa que ganhar roubando; em primeiro lugar vem o esporte, não importa ganhar ou perder o importante é participar do torneio”*.

Sujeito 2. (13,2)

Dilema 1 - *“Eu seguiria o que o professor me falou, ia tentar ao máximo tirar o outro jogador; brigando, falando besteira, enchendo o saco etc.”* Porque *“Para meu time ser o campeão”* Essa atitude seria correta *“Na verdade ela está errada, mesmo assim eu faria porque eu queria ganhar o campeonato”*.

Dilema 2 - *“Não contaria, jogaria meu jogo só pra me divertir”* Porque *“Ah, não sei, às vezes o sonho de jogar em um time grande atrapalharia o jogo”* Essa atitude seria correta *“Para mim acho que é correta”*.

Dilema 3 - *“Eu passaria a bola para meu amigo”* Porque *“Não me importo em ser o artilheiro, o que interessa é o time ganhar”* Essa atitude seria correta *“Sim ele está mais bem colocado que eu, tem mais chances de fazer o gol”*.

Dilema 4 - *“Eu ficaria no jogo”* Porque *“Porque gosto de jogar bola, eu não sairia de um jogo mesmo perdendo de 9x0”* Essa atitude seria correta *“Acho que sim, eu só quero jogar bola, estar junto com o meu time”*.

Dilema 5 - *“Eu votaria no primeiro professor”* Porque *“Porque ele não gosta de jogar o futebol sujo e sempre tem a primeira vez, ele poderia ter a chance de ser campeão também”* Essa atitude seria correta *“É correta porque se eu voto no segundo professor ele ia fazer jogo sujo e isso não é nada bom, estraga o futebol”*.

Sujeito 3. (13,1)

Dilema 1 - *“Eu teria que dar um carrinho nele”* Porque *“Para tentar salvar a pele do nosso time”* Essa atitude seria correta *“É errada mas acho que vale tudo”*.

Dilema 2 - *“Eu não contaria”* Porque *“Se eu contasse pra todo mundo ia virar regaço o jogo”* Essa atitude seria correta *“Acho que está certa”*.

Dilema 3 - *“Eu tentaria fazer o gol para ser o artilheiro”* Porque *“Mesmo com o empate meu time perderia mesmo, então eu lutaria pela artilharia”* Essa atitude seria correta *“É errada, mas nesse caso eu tentaria fazer o gol e ser o artilheiro”*.

Dilema 4 - *“Eu ficaria no jogo”* Porque *“Para tentar fazer um gol, ou mais”* Essa atitude seria correta *“Correta, porque mesmo perdendo eu estou jogando para tentar ajudar o time”*.

Dilema 5 - *“Eu escolheria o professor que é mais leal”* Porque *“Porque ele é mais honesto, acho que as pessoas precisam ser mais honestas e ter mais respeito pelos outros”* Essa atitude seria correta *“Sim porque é melhor ter jogadores leais do que desleais”*.

Sujeito 4. (13,2)

Dilema 1 - *“Acho que para um bom desempenho não é preciso tirar ninguém de campo, fazer falta, nem nada desse tipo”* Porque *“Porque o futebol não é uma luta de boxe”* Essa atitude seria correta *“É correta porque existem outras formas de ganhar o jogo, o que conta é a habilidade, você saber jogar de acordo com as regras”*.

Dilema 2 - *“Acho que não falaria para ninguém”* Porque *“Você não pode viver as custas de ficar pensando: será que tem alguém me olhando ?”* Essa atitude seria correta *“Sim, porque dessa forma todos fariam seu jogo, sem ficar preso pensando no olheiro”*.

Dilema 3 - *“Eu passaria a bola para meu companheiro”* Porque *“O grupo tem que ser unido, compartilhando uns com os outros, porque uma pessoa não faz um time”*

Essa atitude seria correta *“Acho correta porque o time depende de todos os jogadores, e não é o título de artilheiro que faz a diferença”*.

Dilema 4 - *“Permaneço no jogo procurando dar o máximo de mim”* Porque *“A gente tem que se orgulhar do nosso trabalho, não é correndo da situação que se vai resolver ela, perder tudo bem mas com orgulho porque lutou até o final”* Essa atitude seria correta *“Sim a gente tem que tentar melhorar o placar, por isso tem que ficar e lutar”*.

Dilema 5 - *“Eu escolho o professor que é a favor da lealdade”* Porque *“Acho que um jogo é feito respeitando as regras, não pode ser feito com desrespeito e brutalidades”* Essa atitude seria correta *“Seria, Porque o professor um diz que tem que haver respeito entre os jogadores”*.

Sujeito 5. (13,5)

Dilema 1 - *“Marcaria ele duramente”* Porque *“Ah, ele esta desequilibrando a partida, o que eu vou fazer !”* Essa atitude seria correta *“Está correta, porque eu estou tentando melhorar as coisas para meu time”*.

Dilema 2 - *“Eu guardaria essa informação para mim”* Porque *“Para não deixar os outros nervosos”* Essa atitude seria correta *“O correto ser-me-ia contar, mas se fizer isso vai jogar cada um por si”*.

Dilema 3 - *“Eu passaria a bola para meu companheiro”* Porque *“Não posso pensar só em mim, tenho que pensar no time”* Essa atitude seria correta *“Esta porque ele vai fazer o gol e o time vai melhorar, se eu tentar chutar posso errar”*.

Dilema 4 - “*Eu continuaria no jogo*” Porque “*Se eu finjo que estou machucado só para sair, estaria abandonando meus amigos*” Essa atitude seria correta “*Correta, se eu abandonar a equipe eles levam culpa da derrota sozinhos*”.

Dilema 5 - “*Eu votaria no primeiro professor*” Porque “*Porque mesmo perdendo o campeonato ele perdeu honestamente*” Essa atitude seria correta “*Creio que está correta porque o primeiro professor ganha em termos de lealdade*”.

Sujeito 6. (13,0)

Dilema 1 - “*Eu bateria nele, entrava na canela, no tornozelo dele*” Porque “*Porque o professor pediu pra ele sair, então eu o quebrava*” Essa atitude seria correta “*Não é correta, mas o professor pediu, mesmo sabendo que sou errado eu faria*”.

Dilema 2 - “*Eu contaria para o meu time*” Porque “*Para eles jogarem melhor*” Essa atitude seria correta “*Acho correta, porque eu gosto deles*”.

Dilema 3 - “*Eu chutaria para o gol*” Porque “*Porque eu queira ser o artilheiro da copa*” Essa atitude seria correta “*Não é correta, mas se o jogo estivesse perdido eu faria isso*”.

Dilema 4 - “*Eu continuaria na partida para tentar fazer o gol de honra*” Porque “*Para ajudar todos os meus companheiros*” Essa atitude seria correta “*Correta, porque é melhor ficar em campo perdendo de 9x0 do que fingir que está machucado*”.

Dilema 5 - “*Eu prefiro o primeiro professor*” Porque “*Porque ele dá chance para todos jogarem*” Essa atitude seria correta “*Correto, porque o outro professor manda você chegar quebrando e ser indisciplinado*”.

Sujeito 7. (14,6)

Dilema 1 - *“Eu ficaria na marcação até acertar ele”* Porque *“Para meu time ganhar”* Essa atitude seria correta *“Não é correta, Mas para o meu time ganhar o jogo, vale”*.

Dilema 2 - *“Eu falaria para os meus companheiros”* Porque *“Para motivar eles”* Essa atitude seria correta *“Sim, porque se eu falar eles vão jogar melhor”*.

Dilema 3 - *“Eu passaria a bola para meu companheiro”* Porque *“Porque se eu não tocar eu posso errar e prejudicar meu time”* Essa atitude seria correta *“É certa, porque ele está mais bem posicionado para fazer o gol e isto é melhor para nossa equipe”*.

Dilema 4 - *“Eu permaneço no jogo”* Porque *“Porque eu também preciso assumir responsabilidades”* Essa atitude seria correta *“Eu tenho que ajudar meu time nas derrotas e vitórias, e deixar meus amigos na mão”*.

Dilema 5 - *“Eu votaria no primeiro professor”* Porque *“Porque eu gosto de lealdade”* Essa atitude seria correta *“Correta, Não esta certo votar no segundo professor que manda os seus jogadores machucar os outros”*.

Sujeito 8. (14,6)

Dilema 1 - *“Eu obedeceria à instrução do treinador”* Porque *“Porque eu acho que o jogador que está desequilibrando tem que ser parado, o meu time precisa disso”* Essa atitude seria correta *“Correta, correta não está , mas o jogador deles saindo o nosso time tem mais chance de ganhar”*.

Dilema 2 - *“Eu contaria para os meus companheiros”* Porque *“Porque isso motivaria a nossa equipe a jogar melhor”* Essa atitude seria correta *“Acho correta, porque pensa bem, se eu falar a chance de nossa equipe jogar bem é maior”*.

Dilema 3 - *“Eu tocara a bola para meu companheiro”* Porque *“Porque está muito fácil para ele do que para eu fazer o gol”* Essa atitude esta correta *“Penso que sim, não adianta pensar só individualmente, tem que pensar no time.”*

Dilema 4 - *“Eu permaneceria no jogo”* Porque *“Porque o que está em campo é a honra do time”* Essa atitude seria correta *“Correta, porque no meu ponto de vista é mais honroso ficar em campo e ajudar meus amigos do que fingir que está machucado.”*

Dilema 5 - *“Eu votaria no segundo treinador”* Porque *“Porque assim o meu time tem mais chance de ser campeão”* Essa atitude seria correta *“Ela está correta, o treinador número dois é mais experiente.”*

Sujeito 9. (14,4)

Dilema 1 - *“Eu seguiria as instruções do treinador, fazendo falta em cima do jogador adversário”* Porque *“Ah, foi um pedido do treinador”* Essa atitude seria correta *“Acho errado.”*

Dilema 2 - *“Eu guardaria esta informação para mim”* Porque *“Evitaria algum jogador ficar fazendo gracinha para se aparecer”* Essa atitude seria correta *“Acho que esta correta, porque todos vão jogar normalmente”*.

Dilema 3 - *“Eu passaria a bola para meu companheiro”* Porque *“Porque eu tentar fazer o gol seria arriscado, poderia errar”* Essa atitude seria correta *“É, porque eu procuraria fazer o que é melhor para o time, depois podem surgir outras oportunidades, onde eu esteja mais bem posicionado”*.

Dilema 4 - *“Eu ficaria até o final da partida”* Porque *“Porque se você entrou no jogo tem que enfrentar a situação difícil”* Essa atitude seria correta *“Seria o mais justo, eu não poderia deixar meus amigos sozinhos nessa”*.

Dilema 5 - *“Eu votaria no primeiro professor”* Porque *“Acho que o respeito e a lealdade dentro do futebol são coisas muito importantes”* Essa atitude seria correta *“Sim, porque o segundo professor é campeão mas possui um time indisciplinado e isso para mim não é legal.”*

Sujeito 10. (14,1)

Dilema 1 - *“Tentava tirar o jogador deles de campo”* Porque *“Para tentar ajudar o meu time a ganhar o campeonato”* Essa atitude seria correta *“Não o correto seria deixar ele jogar seu futebol, mas o técnico mandou”*.

Dilema 2 - *“Eu contaria para os meus companheiros”* Porque *“Para ajudar meus companheiros a crescerem no jogo”* Essa atitude seria correta *“Está, porque contando eu ajudaria meu time a ficar mais motivado no jogo”*.

Dilema 3 - *“Eu tentava chutar para o gol”* Porque *“Já que o empate não favoreceria minha equipe e o jogo estava terminando, eu tentava pelo ou menos ser o artilheiro”* Essa atitude seria correta *“Acho que não, minha obrigação não é fazer tudo sozinho, mas nesse caso agiria dessa forma”*.

Dilema 4 - *“Permaneço até acabar o jogo”* Porque *“Mesmo perdendo de goleada não é certo abandonar os companheiros”* Essa atitude seria correta *“Certo, não posso sair e deixar os companheiros sofrendo a derrota sem ajudá-los, tenho que tentar motiva-los”*.

Dilema 5 - *“Votaria no primeiro professor”* Porque *“Porque ele ensina os seus alunos a não ser desleal”* Essa atitude seria correta *“Correta, porque além de se preocupar com a lealdade o professor número um dá chance para aqueles que não sabem jogar tão bem”*.

Sujeito 11. (13,0)

Dilema 1 - *“Provocava com palavras, se não desse certo eu quebrava, ou machucava ele”* Porque *“Para gente poder ganhar a partida”* Essa atitude seria correta *“Não mas para você ganhar a partida tem que fazer o possível”*.

Dilema 2 - *“Não falaria para ninguém”* Porque *“Se eu dissesse todo mundo só ia ficar pensando naquele cara que estava olhando o jogo, isso iria atrapalhar tudo”* Essa atitude seria correta *“Se todos soubessem desse homem ninguém iria prestar atenção no jogo”*.

Dilema 3 - *“Eu passaria a bola”* Porque *“Porque eu estava pensando no campeonato e não na artilharia, eu prefiro ganhar o campeonato a ser artilheiro”* Essa atitude seria correta *“É correta, mesmo estando no final da partida o jogo poderia tomar outro rumo”*.

Dilema 4 - *“Eu ficaria na partida até o final do jogo”* Porque *“Para honrar o time, eu tenho que terminar o jogo com os meus companheiros”* Essa atitude seria correta *“Seria, a gente tem que pensar como um grupo e não ser egoísta”*.

Dilema 5 - *“No primeiro professor”* Porque *“Porque tem que ter respeito com a outra equipe”* Essa atitude seria correta *“Seria, porque o professor um deixa todos participarem do campeonato e não só os melhores, isso é legal”*.

ANEXO II

Respostas dos sujeitos na aplicação do estudo piloto

Questões sobre o sentimento de cooperação

Dilema 1

Sua equipe está na final do campeonato e, por ter melhor campanha, precisa somente de um empate para se sagrar campeã. No entanto, o time adversário está na frente do placar, ganhando por 1 x 0, sendo que o melhor jogador do torneio pertence ao time adversário e está desequilibrando a partida.

O seu professor, percebendo a superioridade do outro time, principalmente em função da atuação do jogador que está desequilibrando, cujo número da camisa é 10, chama você até a lateral do campo e lhe passa a seguinte instrução: - “Provoque a saída do jogador número 10”.

Qual seria a sua atitude diante dessa instrução passada pelo professor, ou seja, o que você faria ?

Har (15,1) *“Obedecia ao treinador”* - O que você faria - *“Faria uma gracinha pra ele dar uma porrada em mim, daí eu fingiria que me machuquei para o juiz dar o cartão vermelho pra ele. Se o juiz der um cartão amarelo, eu faço outra gracinha para ele levar o vermelho”* - Que tipo de gracinha - *“Passar o pé encima da bola, debaixo da perna, até ele ficar nervoso; isso já aconteceu”* - Conte como foi - *“O time do meu colega estava perdendo, e tinha um moleque bom no outro time, aí o meu colega começou a deixar o outro nervoso, até que o moleque deu um soco e foi expulso; mas não adiantou muito porque o time do meu colega perdeu do mesmo jeito.”*

Fer (15,1) *“Tentaria irritar ele, puxando, falando coisas pertinho da orelha dele, para vir pra cima de mim e tomar o cartão ou, senão desse certo isso, em último caso, eu dava uma porrada pra ele sentir e sair da partida”* - o que você acha dessa atitude - *“A de dar uma porrada é desleal”* - E a outra - *“É correto, é um caso de esperteza, esperteza de uns e burrice de outros. Por exemplo, no último campeonato regional o juiz estava roubando para o outro time e eu fiquei nervoso e xinguei o juiz e fui expulso. É isso aí, esperteza de uns e burrice de outros.”*

Vin (14,10) *“Ah, eu ia provocar, não partiria para agressão, porque aí eu também poderia ser expulso; provocaria um cartão amarelo e depois um vermelho”* - Como faria isso - *“Sem o juiz ver, naturalmente e na hora certa, pra não me prejudicar, porque meu time já estava perdendo de um a zero e precisava empatar, eu começava a chutá-lo até ele perder a cabeça e partir para cima de mim”* - E o que você acha dessa atitude - *“Olha, isso seria mais malandragem, não seria incorreto, é uma malandragem para ajudar meu time.”*

Els (15,4) *“Eu ia lá e batia, dava uma pancada para tirar ele de campo, só que isso pode ser ruim eu ia ficar falado; bom, então eu ficava encima dele, fazendo gracinha pra ele me bater e levar o cartão amarelo e depois o vermelho”* - O que você pensa sobre essa atitude - *“Bom, bater nele não está errado, só que eu também seria expulso, então eu acho que o mais certo é provocar”* - Que tipo de provocação - *“Passar o pé encima da bola na frente dele pra ele ficar nervoso, passar a mão na bunda dele, dando cotovelada até ele estourar.”*

Vic (14,10) *“Minha atitude seria ficar provocando, passando o pé nele pra ele cair, assim vai dar discussão na certa; qualquer atitude que deixasse ele desequilibrado, passar a mão na bunda dele, ou até machucar ele pisando no tornozelo, lógico sem os bandeirinhas e o juiz perceberem nada”* - O que você pensa a respeito dessas atitudes - *“Correto, assim eu estaria ajudando meu time; no futebol pode usar qualquer coisa, briga, artimanha, mas tudo sem o juiz ver, entendeu ?”*

Mar (15,10) *“Ah, eu não faria nada não”* - Porque - *“Não gosto de jogo assim, vai que pra tirar o outro jogador o juiz me expulsa também”* - Pelo que entendi, você não concordaria porque além do outro jogador você também seria expulso - *“Exatamente, é isso mesmo”* - Você adotaria, portanto, qual atitude - *“Ah, eu tentaria tirar ele, deixá-lo irritado, ficar encima, cutucar, dar uma entrada mais forte, marcando, até ele tentar me agredir e ser expulso.”*

Fel (14,9) *“Eu mexeria com o psicológico dele”* - De que maneira - *“Enchia o saco dele toda hora, ficava buzinando no ouvido dele, chegando firme, dando um chega pra lá, até ele for expulso”* - O que você pensa a respeito dessa atitude - *“Se precisar, vou fazer o que, o treinador pediu, e o cara do outro time esta desequilibrando o jogo; então, tem que fazer.”*

Rod (15,1) *“Depende, tem duas opções: ou eu provocava e batia nele pra ele ser expulso ou eu quebrava; primeiro eu provocaria, mas, senão tivesse jeito, eu quebrava ele”* - O que pensa sobre essa atitude - *“A primeira é melhor”* - E se precisa-se executar a segunda - *“Ah, se o técnico mandasse eu faria.”*

Ren (15,1) *“Ah, eu ficaria enchendo o saco, dando cotovelada, chutando o pé até ele ficar nervoso e partir para cima de mim e me bater”* - Você concorda com essa atitude - *“Eu acho que não, mas se fosse preciso fazer para ganhar o campeonato eu faria”* - Porque - *“Porque eu tirando ele de campo fica mais fácil para minha equipe.”*

Rod (13,10) *“Eu fico provocando, se ele não cair na minha ai eu dou uma entrada por cima”* - O que é dar uma entrada por cima - *“É uma coisa forte”* - Como assim - *“Dar cotovelada, empurrar”* - O que você pensa sobre isso - *“Se o menino caísse iria me favorecer”* - E então - *“Então eu faço.”*

Will (13,6) *“Eu ia marcar ele duro, até tirar ele de campo”* - Isso seria correto - *“Não, mas é o único jeito; então eu acho que seria certo”* - Certo ou não - *“Seria correto se eu me machucasse e ele também, ai sairia os dois.”*

Mur (14,4) *“Eu tiraria o jogador de campo”* - Como - *“Ah, sei lá”* - Seria Correto – *“Sim”* - Porque - *“Eu quero ganhar o jogo.”*

Mar (13,7) *“Eu deixaria ele nervoso, falando coisas no seu ouvido, xingando até ele cair na minha, mas se ele não caísse, ai eu tinha que apelar”* - Como assim - *“Ah, eu quebrava ele”* - E isso é correto - *“Não mas faz parte do jogo.”*

Jon (13,9) *“Sei lá, empurrar, chutar, dar cotovelada, jogar ele longe, machucar”* - O que você acha disso - *“Provocar seria mais legal do que chegar machucando.”*

Ped (15,4) *“Ah, eu já fiz bastante isso, é só chamar o cara de veadinho, xingar a mãe dele até ele me bater e ser expulso”* - Qual a sua opinião a respeito dessa atitude - *“Ah, não é correto, eu acho, mas foi pedido; eu prefiro provocar que machucar”* - Você provocaria - *“Provocaria”* - Porque - *“É uma forma de nós ganharmos a partida.”*