

ÉTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONSTRUINDO RELAÇÕES POSSÍVEIS A PARTIR DE DESENHOS ANIMADOS

Arnaldo Sifuentes Pinheiro Leitão
Mauro Betti

RESUMO

O objetivo deste estudo é interpretar à luz de teorias filosóficas, mais especificamente a partir da filosofia moral, o discurso ético presente em desenhos animados que tenham como argumento manifestações da cultura corporal de movimento. Adotamos como referencial teórico um enfoque filosófico, e utilizamos a metodologia compreensiva de Joan Ferrés (1996). Os resultados preliminares indicam: os desenhos animados vão ao encontro das teorias éticas, a prática pedagógica da Educação Física deve buscar o entendimento dos valores relativos à cultura corporal de movimento, a fim de possibilitar ao aluno a criação/recriação de suas maneiras de agir e viver.

Palavras-chave: Mídia. Ética. Desenho Animado. Educação Física Escolar.

ABSTRACT

This study aims to interpret in the light of philosophical theories, more specifically from the moral philosophy, the ethical discourse in cartoons that have the argument expressions of the culture corporal of movement. We adopt a theoretical approach philosophical. The methodology we use is the “comprehensive” of Joan Ferrés (1996). Preliminary results indicate: cartoons will meet the ethical theories pedagogical practice, the Physical Education must seek the understanding of the values relating to body movement culture in order to enable the pupil the creation/recreation of their ways of acting and live.

Key Words: Media. Ethics. Cartoon. School Physical Education.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es interpretar a la luz de las teorías filosóficas, más específicamente de la filosofía moral, el discurso ético presentes en dibujos animados que tienen como un argumento manifestaciones de la cultura corporal de movimiento. Adoptamos un enfoque teórico filosófico. Hemos utilizado la “metodología de la comprensión” de Joan Ferrés (1996). Los resultados preliminares indican: dibujos animados se reunirá el teorías éticas, el práctica pedagógica de la educación física debe buscar la comprensión de los valores relativos a la cultura corporal movimiento, a fin de permitir que el alumno la creación y recreación de sus formas de actuar y vivir.

Palabras clave: Medios de Comunicación. Ética. Dibujos Animados. Educación Física Escolar.

INTRODUÇÃO

Vivemos um tempo de mudanças tecnológicas que afetam nosso cotidiano. As mídias se apresentam como dispositivos tecnológicos que desafiam nossas percepções sensíveis da realidade. O fluxo de informações cresce acentuadamente com os meios de comunicação de massa (televisão, jornais etc.) e as novas tecnologias de informação e comunicação (internet, celular etc.). O aumento crescente da circulação de produtos culturais e a hibridização entre as culturas rearticulam as relações sociais, e agendam novos desafios para a convivência humana (MARTÍN-BARBERO, 2006).

A crença nas utopias e a busca de uma sociedade justa - partes do projeto moderno de emancipação social - perderam o sentido no mundo contemporâneo. Os processos de subjetivação motivados pelas mediações tecnológicas provocam a sensação do que chamou Nietzsche de *niilismo dos valores*. Nesse contexto a Escola, que tradicionalmente tem como papel a socialização de valores referentes ao sistema sociocultural é fortemente afetada, já que vivemos num tempo em que os valores tradicionais, quer dizer, valores definidos e legitimados pelas instituições modernas que orientavam as ações, sofrerem drástica mudanças com as novas relações estabelecidas pelas mediações tecnológicas.

A ética, como alerta Romano (2004), é evocado como a única saída diante de todos os problemas que presenciamos nos dias de hoje. As mídias, os políticos, a universidade e a sociedade em geral fazem uso da ética para se valer de um discurso legitimador, o que poderia em contrapartida gerar um esvaziamento do seu sentido.

O que é ética

Rios (1993) entende que existe uma confusão na definição do conceito de ética, a qual remonta à língua grega, ora significando os costumes tradicionais de uma sociedade ética, ora referindo-se às características pessoais. A filosofia moral revela que não existe um consenso no entendimento de ética. A própria origem etimológica dos conceitos de *ética* e *moral* pode direcionar nossa interpretação para diferentes significados. As definições de ética e moral remetem a uma separação convencional, que podem ser explicadas por problemáticas diferentes, mas intimamente relacionadas. Como podemos perceber nas obras *Ética*, de Vazquez (2001), e *Ética a Nicomaco*, de Aristóteles (2002), há clara distinção entre “moral” como os valores, normas, princípios e regras de uma determinada sociedade, e “ética” como a reflexão sistemática da moral.

A diferenciação entre ética e moral é mera convenção, mas vamos utilizar neste texto um entendimento da ética que se aproxima do utilizado por Ricoeur (1995), que faz uso da diferenciação entre ética e moral como a possibilidade da ética assumir a perspectiva de conduzir à “vida boa”; já a moral residiria nas normas e regras que têm pretensão à universalidade. A ética, nesse sentido, aproxima-se da herança aristotélica da “intenção de uma vida realizada sob o signo das ações estimadas boas”, e a moral da herança Kantiana “marcado por normas, obrigações, interdições caracterizadas ao mesmo tempo por uma exigência de universalidade e por um efeito de constrição” (RICOEUR, 1995, p. 161).

A filosofia moral revela tradições que dividem o homem em emoção, razão e intuição. Para resgatar o lugar da experiência na construção de valores é preciso retomar o pensamento filosófico grego, que não separa *ética* - as maneiras de constituir dos homens, que remete as preocupações estéticas da construção e transformação do sujeito - da *política*, ou seja, as formas de se comportar em sociedade.

A escola em tempo de mudanças tecnológicas

É lugar comum aceitar que, na escola, os professores devem assumir o papel de mediadores críticos entre o discurso midiático e os alunos (OROZCO-GÓMEZ, 1997). Também não é de hoje que escola preocupa-se com a questão ética da construção de valores. A tradição filosófica revela que as relações entre ética e educação remontam aos primórdios do pensamento filosófico grego. A reflexão sobre as regras, valores, normas e atitudes, isto é, uma reflexão sobre a moral é objeto desde o pensamento de Sócrates que vai se consolidar com Platão e Aristóteles (CHAUÍ, 2003).

As mídias são vistas, na questão da construção de valores, ao mesmo tempo como um problema e como uma solução. De um lado, elas são consideradas fontes de muitas mazelas: violência, sexualidade precoce, destruição da infância e dos laços familiares. Ao mesmo tempo, são alçadas como ferramenta pedagógica muito importante nos dias de hoje, dado sua proximidade com as culturas das crianças e jovens.

Tal reflete ainda as visões antagônicas denunciadas por Eco (1970) em relação às posturas de análise diante das mídias: os *apocalípticos* que atribuem à mídia um caráter conservador, que tende a valorizar a cultura capitalista e suas formas de dominação, e os *integrados* que assumem uma postura otimista com relação às mídias, pois as mídias socializaram os bens culturais.

Orozco-Gómez (1997) comenta que os professores analisam os meios de comunicação de massa de acordo com visões tradicionais que podem formar estereótipos nocivos ao processo educativo. Também chama atenção para o desafio pedagógico que os recursos tecnológicos nos revelam: é preciso construir novos sentidos e aumentar nossa capacidade de integrar conhecimentos racionais, visuais e auditivos.

No mesmo sentido, Fischer (2002), acredita que as mídias possuem um “dispositivo pedagógico” capaz de influenciar decisivamente as formas de construção dos sujeitos e interferir nos processos de subjetivação.

Acrescenta Gutierrez (2003) que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) possuem uma “dimensão pedagógica”, e para entender o potencial educativo das TICs é preciso considerá-las como mediação pedagógica, isto é, elas são construtoras de conhecimentos, valores e atitudes, construtoras da própria cultura.

Para Santaella (1996) as mídias são produtoras de cultura, por isso prefere utilizar o termo *cultura das mídias*, expressão esta que busca relacionar cultura e comunicação, entendendo a cultura *como produção de signos e sentidos*. Por isso, estabelecer relações pedagógicas com as mídias é interpretar os sentidos e significados produzidos pela cultura das mídias.

A cultura das mídias escancara as mudanças tecnológicas e econômicas que tornaram as fronteiras entre homem/mundo mais fluidas e difusas (BAUMAN, 2001). Orozco-gómez (2006), acrescenta que as mediações se complexificaram com as novas tecnologias de comunicação, constituindo “ecossistemas” que alteram significativamente os modos de percepção e agir. As mediações simbólicas se caracterizam como “processos estruturantes que provêm de diversas fontes, incidindo nos processos de comunicação e formando as interações comunicativas dos atores sociais” (OROZCO-GÓMEZ, 2006, p. 88).

Assim, as mídias se configuram como importante referencial de legitimação social. Em especial, a televisão consolidou-se e ganhou força porque se sustenta em características como, “instantaneidade”, “verossimilhança” e “alta fidelidade”, o que

produz a sensação de veracidade do se está presenciando; as imagens televisivas alimentam um realismo moral tornando-o critério de verdade, a vida das telas é a vida das ruas. Por isso, para Ferrés (1996) a escola deve *educar no meio*, o aluno só vai entender os processos de identificação com o realismo da Tela quando entender que os meios funcionam a partir de recursos técnicos e econômicos.

Para Thompson (2002), os meios de comunicação de massa (MCM) estão proporcionando diferentes formas de relações sociais, possibilitando a criação de novas maneiras de agir, e reorganizando as interações entre os indivíduos, temporal e espacialmente. O autor entende que as relações estabelecidas com os MCM são “interações quase mediadas”, mas parece desconsiderar que os processos de mediação tecnológica acontecem a partir do contexto de recepção, e não de modo distanciado do ponto de vista temporal e espacial.

Por isso, Orozco-Gómez (1998), em consonância com J. Martín-Barbero, alega que precisamos deslocar o significado limitado das mediações como estruturais e cognitivas, que entende os MCM como ordenadores de conhecimentos e ações, para um outro entendimento, que passa a considerar o processo de mediação entre sujeitos sociais e cultura. Ou seja, acresce-se a esse processo múltiplas mediações: individuais/situacional, socioculturais, institucionais etc.

O problema das mediações parece ir além dos discursos televisivos. As mudanças tecnológicas estão interferindo decisivamente nas “práticas sociais”, e descentralizando o poder das mídias. Os meios confrontam suas mediações com as mediações tradicionais da modernidade. A imagem passa mesmo a valer mais do que mil palavras, a proximidade com o real transforma a imagem no critério orientador dos nossos valores (MARTÍN-BARBERO, 2006). A imagem cria um realismo moral, que legitima qualquer experiência no âmbito das relações interpessoais. Nas palavras de Nietzsche (1996), a moral contemporânea é imoral, porque inverte os valores e impede a autonomia do sujeito.

Desse modo, nos perguntamos: de que forma os professores, frente às mudanças tecnológicas, podem contribuir para o processo de construção de valores no sentido da mediação crítica da tecnologia?

Menin (2002) chama atenção para as práticas tradicionais dos professores com relação a “Educação em valores”. Por um lado, temos os professores que revelam uma postura de autoridade moral, e de forma doutrinária inculcam nos seus alunos verdades estabelecidas que acreditam ser importantes para eles. Num outro sentido, temos professores que assumem uma postura relativista, quer dizer, os valores são apreendidos tacitamente, e não exigem de uma interlocução explícita dos professores.

Belloni (2003) acrescenta que o uso das TICs na escola ainda fracassam em virtude da de um uso técnico/instrumental - que remete a uma visão dos meios como “ferramenta pedagógica” - e um uso que analisa os discursos como objeto de reflexão conceitual que separa mundo da vida e reflexão, o que conduz a uma moralização dos conteúdos midiáticos. A autora aponta que o uso das TICs devem assumir uma dupla função, considerando as mediações como processos complexos, que envolvem as questões técnicas e estéticas, e com isso avaliar as TICs como *uso e produção* de novas linguagens.

Para Porto (2000) a escola e as mídias, na tentativa de representar a realidade e as maneiras de se viver o cotidiano, seguem caminhos diferentes. As mídias, reguladas pela lógica do lucro, veiculam imagens e símbolos de maneira descontextualizada e fragmentada. A escola tradicional, organizada a partir de um saber elaborado e legitimado, engessa as práticas sociais e se torna pouco atraente para os alunos. Assim,

é nesse jogo entre as mídias - que respondem a diferentes anseios, desejos, necessidades, medos - e a escola, que valoriza a cultura letrada e se reconhece como única fonte de conhecimento, é que os alunos constroem suas formas de se relacionar e agir moralmente.

Disso decorre outra pergunta: como as mudanças tecnológicas desafiam os professores a assumirem o papel da mediação crítica da tecnológica?

Não podemos negar que as mídias, com sua “razão tecnológica”, agenciam comportamentos e atitudes, pois as crianças já chegam a escola com uma carga de contato com as mídias às vezes maior do que o tempo que passam na escola, ou com os pais. Também não podemos negar que a escola deve assumir papéis e posturas diferentes frente a estes desafios, não se trata de abolir as mediações tecnológicas da sala de aula. Mas buscar, segundo Maffesoli (1998), uma razão sensível, que pode ser entendida como uma razão imanente das coisas ou das situações de aula, ou das mediações tecnológicas, por exemplo, e alcançar uma razão comunicativa que permite entender o que existe de imoral nos códigos morais, e ligar a idéia da ética como construção de valores necessários à autoconstrução, e à socialização comunicativa entre os indivíduos. Fica claro, portanto, que a separação razão/emoções, racional/sensível não responde mais aos anseios de nossa época.

Babin e Kouloumdjian (1989), nas suas pesquisas com jovens sobre o impacto das novas tecnologias, indicam que as críticas tradicionais, que comparam cultura letrada e cultura audiovisual, devem entender que as tecnologias estão modificando as maneiras de sentir e relacionar-se, alterando estruturas perceptivas, até então lineares, e assumir diferentes linguagens. Acusar as mídias de aprisionar o espírito crítico e não deixar que o raciocínio se desenvolva é uma análise que não contribui para entender as relações midiáticas. Para os autores, não se pode deixar de afirmar que as mídias atacam a afetividade, conduzindo a um certo “desvio” do raciocínio; mas é preciso entender que se trata agora de um “raciocínio estético”: a linguagem audiovisual une a imaginação à afetividade. Assim, o “raciocínio” de um videoclipe é diferente de uma dissertação acadêmico, mas não necessariamente menos crítico.

As mediações tecnológicas em tempo de mudanças se fazem presentes como processos comunicacionais que articulam nossas percepções e sensibilidades para modelos estéticos colocados estrategicamente pelas grandes empresas de entretenimento, como explicita Martín-Barbero (2006), mas também articulam novos espaços de cidadania e emancipação, como, por exemplo, os meios digitais, que possibilitam maior participação social, fazendo do usuário um produtor de novos conhecimentos.

A CONSTRUÇÃO DE VALORES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A crise que a Educação Física enfrentou a partir de meados da década de 1980 conduziu ao questionamento das práticas pedagógicas escolares desenvolvidas pela disciplina, o que implicou, dentre outros aspectos, a necessidade de reflexão mais aprofundada sob o ponto de vista ético.

Por exemplo, segundo Bracht (1992) as concepções funcionalistas da Educação Física tradicional inserem as crianças, por meio do esporte, nas regras e condutas de uma sociedade pré-estruturada. O autor considera que este tipo de visão desvaloriza a crítica em favor da adaptação ao mundo do consumo e rendimento. Dessa forma, o esporte

reflete valores que serão inculcados nos alunos. O educador, nessa visão da sociedade capitalista, assume o papel de autoridade moral que deve socializar em conformidade com as representações da sociedade moderna. A escola, em conformidade o projeto moderno da modernidade, é a principal reguladora da formação de um sujeito racional, que não desviará suas atenções do lucro e competitividade. O esporte como instituição representante do capitalismo educa as novas gerações “para uma sociedade competitiva na qual o princípio do rendimento se impôs”, e, com isso, “oferece a oportunidade para a aprendizagem de diferentes papéis sociais” (BRACHT, 1992, p. 60-61).

Já Kunz (1994) entende que o esporte é a expressão máxima da cultura de movimentos, e está intimamente ligado às mídias. O esporte representado nas mídias apresenta valores e princípios que de alguma forma orientam a prática pedagógica do professor de Educação Física. O discurso midiático sobre o esporte ressalta alguns valores, que representam um modelo hegemônico de esporte, como: competição, busca de rendimentos orientados pelo modelo olímpico (*altius, citius, fortius*), regras básicas e universais, comparação de rendimentos, padrões de movimentos, especialização, instrumentalização, locais e materiais padronizados (KUNZ, 1994).

Betti (1998) também destaca alguns valores presentes no discurso televisivo sobre o esporte: vitória, esforço intenso, medalhas, dinheiro, sucesso na vida. Contudo, o autor salienta que os valores que se apresentam nas mídias possuem caráter polissêmico; o esporte, embora atrelado à competição, também pode estar associado a caminhar, andar de bicicleta ou praticar montanhismo. É tal caráter polissêmico que permite dar importância ao papel das mediações múltiplas no processo de recepção das imagens midiáticas, pois é preciso eleger os códigos culturais que o espectador ativa quando interpreta os discursos midiáticos, e assim por em evidência os valores e atitudes a serem trabalhados com os alunos.

Portanto, entendemos que uma Educação Física compromissada com um projeto de transformação da sociedade não pode dissociar do seu projeto político-pedagógico a questão da construção de valores no âmbito da cultura corporal de movimento.

Para Betti (2005, p. 148), a prática pedagógica da Educação Física é delimitada por uma *intenção* (dimensão valorativa), que visa “propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento”. Bracht (1999) acrescenta que a Educação Física, como prática pedagógica no âmbito da *cultura corporal de movimento*, possui uma *dimensão estética* que precisa lidar com o *saber fático* (relacionado aos modos de existência), e a ética (entendida como as pretensões universais da educação).

A prática educativa da Educação Física, portanto, torna-se uma ação pedagógica que tem como referencial os valores da cultura corporal de movimento, os quais são decisivamente influenciados pelos discursos midiáticos.

Segundo Betti (2006), é fundamental e urgente, para um projeto de atualização da Educação Física escolar, a análise/interpretação dos produtos das mídias, a partir da elucidação dos sentidos veiculados nos discursos midiáticos que tenham como tema a cultura corporal de movimento.

A análise de produtos das mídias pode levantar importantes questões éticas, possibilitando a reflexão/problematização de conteúdos educacionais pouco percebidos na Educação Física Escolar - os problemas práticos-morais - que frequentemente surgem nas aulas de Educação Física e que oferecem momentos preciosos para auxiliar o processo de construção de valores.

A discussão sobre as relações entre ética, mídias e escola faz emergir muitas questões, também relativas à Educação Física: o ensino da ética é possível? De que maneira este tema pode ser abordado na escola? Como a escola pode tematizar a ética

por meio das práticas pedagógicas? De que forma as mudanças tecnológicas estão contribuindo para a construção de novos valores? Como pensar a prática pedagógica da Educação Física como objeto e meio de construção de novos valores?

A Educação Física, como disciplina escolar, precisa preocupar-se com o desenvolvimento moral de seus alunos; para tanto, é fundamental que se focalize os esforços em duas questões: a primeira diz respeito à construção de valores que estejam fundados em princípios universais e sustente a equidade como condição de igualdade e justiça numa sociedade democrática; e a segunda diz respeito aos valores e atitudes específicos da cultura corporal de movimento.

No entanto, a escola, tradicionalmente, vem contribuindo para reforçar “uma ideologia cujos valores são o individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade ‘natural’ de resultados em função de capacidades e esforços individuais” (PÉREZ GÓMEZ; SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Exemplo clássico da problematização ética em uma aula de Educação Física, como demonstra Ferraz (1997), são os jogos que possuem regras que precisam ser construídas e aceitas por todos os participantes – o que pode contribuir para a formação da autonomia moral. Batista e Betti (2005) constataram que algumas matérias televisivas facilitam a problematização de questões relacionadas a atitudes e valores nas aulas de Educação Física, devendo, contudo, ser evitados discursos moralistas, e, sempre que possível, deve-se aliar a reflexão à vivência de práticas corporais.

A Educação Física encontra na ética uma reflexão/problematização dos valores e do agir moral, mas ela só será efetiva quando se tornar um espaço de construção de relações possíveis, isto quer dizer que uma *dimensão estética* está implicada na prática pedagógica, e que permite estabelecer uma ponte entre as experiências do aluno no âmbito da cultura corporal de movimento e princípios universais necessários a convivência humana. E, como lembra Betti (1998, 2003), as experiências de socialização das crianças e jovens no âmbito da cultura corporal de movimento, particularmente no esporte, dá-se não mais apenas pela prática corporal, mas também pela assistência televisiva.

OBJETIVO

O objetivo deste estudo é interpretar à luz de teorias filosóficas, mais especificamente a partir da filosofia moral, o discurso ético presente em desenhos animados que tenham como argumento manifestações da cultura corporal de movimento.

METODOLOGIA

Uma amostragem da programação televisiva está sendo registrada via gravador de DVD. Episódios de desenhos animados serão selecionados, e interpretados à luz da metodologia proposta.

Adotamos um enfoque filosófico para abordar a relação entre a ética, as mídias e a prática pedagógica da Educação Física. Para Porta (2002) a tarefa da filosofia não é responder perguntas, mas sim buscar possíveis problemas para desfazê-los, e revelar sua carência de sentido. Busca-se contribuir, a partir da Filosofia moral, para a fundamentação teórica necessária à problematização de questões prático-morais nas aulas de Educação Física.

Também utilizaremos o “método compreensivo” de Ferrés (1996), que propõe a análise de matérias televisivas desde o contexto da produção até a leitura dos componentes de todo o material, finalizando com a reconstrução a partir dos novos elementos pesquisados.

O “método compreensivo” para a análise crítica de filmes e seriados

Ferrés (1996, p. 16) entende que a cultura audiovisual está voltada para alguns “esquemas mentais, às capacidades cognitivas, estruturas perceptivas e sensibilidades previamente existentes no indivíduo”. Os programas e matérias televisivas provocam, em um primeiro momento, um impacto emocional, que permite pouca ou nenhuma capacidade de reflexão crítica ao telespectador. É preciso então educar para um *segundo momento* – o que denomina educação *no meio e com o meio*. A educação *no meio* visa a compreensão da linguagem audiovisual e a descoberta de como funciona o meio nos aspectos social, ideológico, ético, estético, etc. Educar *com o meio* significa utilizar as mídias como parte do processo pedagógico, como uma ferramenta que otimiza a dinâmica de ensino e aprendizagem.

A análise crítica aplicada a séries e filmes da televisão¹ estrutura-se em três etapas. A *leitura situacional* busca a contextualização do filme ou seriado (local e ano de produção, personagens, direção, eventuais patrocínios etc.), o que é importante para conferir significado ao contexto.

A *leitura fílmica* inclui a leitura narrativa, a análise formal e a leitura temática. A leitura narrativa busca identificar uma estrutura narrativa - os principais pontos que compõem a história – quais seus argumentos, personagens (heróis, vilões, agressores, auxiliares, etc.) e ambiente. Em geral, um filme ou seriado (e também desenhos animados) apresenta uma situação inicial, que caminha para um conflito, ou uma situação que pede uma solução ou superação, e um desfecho. A análise formal consiste em considerar os recursos formais e o estilo (cores, música, movimento das câmaras etc.). A leitura temática busca detectar os eixos estruturais (“linhas de força” ou constantes ideológicas) que conferem unidade e coerência à estrutura narrativa, analisar a formulação do tema, encontrar a intenção e o significado último proposto pelo autor. A leitura temática vai ajudar a compreender algumas representações ideológicas, alguns sistemas de valores evidenciados nas relações humanas. As mensagens de um filme, episódio de seriado ou desenho animado não se reduzem apenas aos conceitos mostrados, mas também pelos efeitos que essas imagens provocam, quer dizer, o envolvimento emocional do espectador, seja por identificação, ou por projeção.

A leitura *avaliadora* é o ponto de chegada do método, e permite o diálogo explícito com a filosofia moral. Nessa etapa, efetua-se uma avaliação a partir de valores explícitos pela história, juntamente com o que eles simbolizam. A leitura avaliadora é o momento de reflexão sobre nossos valores, os valores que a obra apresenta e possíveis mudanças. É aqui que o professor, juntamente com os alunos, poderá encaminhar discussões sobre atitudes e valores.

RESULTADOS PRELIMINARES

¹ Pode-se acrescentar, por similaridade, novelas, documentários e desenhos animados.

O desenho é um gênero televisivo atraente e preferido pela maioria das crianças Migliora, Leite e Duarte (2006), em estudo com crianças que tinha como objetivo levantar as relações que elas estabelecem quando assistem televisão, relatam que as crianças apreciam o valor educativo porque elas aprendem “coisas boas”. As crianças afirmaram que não são somente os programas educativos que ensinam, e elegeram o desenho animado como principal fonte para aprender “coisas boas”, com especial atenção para o que é mais divertido e agradável. Elas comentam que quando assistem os desenhos elas experimentam emoções, aprendem a jogar, a conviver, a ajudar outras pessoas etc.

Batista (2003) utilizou a metodologia compreensiva de Ferrés (1996) para analisar e utilizar em aulas de Educação Física da 2ª série do Ensino Fundamental um desenho animado que continha elementos referentes a valores da cultura corporal de movimento. Concluiu que o desenho animado possibilitou oferecer momentos de discussão importantes nas aulas, e que a utilização das mídias, aliada a estratégias inovadoras, possibilitam um “aprendizado com significado” (BATISTA, 2003, p. 101). O autor relata que os alunos se identificaram com certos valores dos personagens considerados por eles constitutivos de qualidades que apreciam, os momentos de conflito também foram elencados como importantes nas falas das crianças. Contudo, elementos como a trapaça e o arrependimento, que dizem respeito às questões prático-morais, não foram objeto de estudo da pesquisa.

Por sua vez, os resultados preliminares da nossa pesquisa indicam que os desenhos animados vão ao encontro das teorias éticas. Algumas produções, mais especificamente as produções norte-americanas, postulam uma preferência pela ética racionalista, quando buscam nas suas narrativas fins morais que devem ser atingidos pela razão.

Salgado (2005) chama a atenção que os *animes* japoneses estruturam suas narrativas em valores como, autodisciplina, sacrifício, disciplina e o dever, que conduzem a busca de uma vida ética, pautada na boa vontade e na razão, características da ética racionalista. Por outro lado, no sentido da estetização ética, as metamorfoses da identidade dos personagens, criam possibilidades de avaliação das relações humanas; os novos modelos de vivenciar o real apresentados nos *animes* possibilitam resgatar a experiência como constituinte da formação humana.

A análise dos *animes* japoneses levantam questões importantes, que representam uma ruptura com os estereótipos veiculados nos discursos das mídias, e permitem a interpretação para além do bem/mal, do bonito/feio, justo/injusto, o que faz vislumbrar novas possibilidades para a reflexão e problematização ética no âmbito educacional-escolar.

Santaella (s.d.) entende que a experiência com as mídias estabelece uma relação de criação, que ela chama de estética tecnológica, e “está voltada para o potencial que os dispositivos tecnológicos apresentam para a criação de efeitos estéticos, quer dizer, efeitos capazes de acionar a rede de percepções sensíveis do receptor, regenerando e tornando mais sutil seu poder de apreensão das qualidades daquilo que se apresenta aos sentidos”.

Por isso, entendemos que a escola, ao aproximar-se das mídias, terá que organizar as informações, muitas vezes fragmentadas e descontextualizadas que as mídias promovem. A reflexão crítica e ética pode conduzir o aluno a compreender os sentidos explícitos e implícitos das informações.

As crianças quando assistem a um desenho animado, jogam videogame ou criam seus *blogs*, estabelecem uma relação de aprendizagem. As mídias, segundo Santaella (s.d.), têm como potencial, característicos dos dispositivos tecnológicos, criar efeitos estéticos que ativam uma rede de percepções sensíveis do receptor “regenerando e tornando mais sutil seu poder de apreensão das qualidades daquilo que se apresenta aos sentidos”

Os professores de Educação Física terão que encontrar procedimentos que possibilitem a criação de valores relativos à cultura corporal de movimento no sentido da apreensão estética das imagens midiáticas.

O pensamento de Max Scheler parece-nos apropriado para aproximar a apreensão das estéticas tecnológicas e os objetivos da Educação Física, na medida em que acredita em uma ordem hierárquica dos valores, que são percebidos por intermédio da recepção afetiva. Em suas obras, Scheler (1948, 1964) explica que as percepções afetivas revelam os valores como um dado imediato, o que é uma qualidade da natureza humana - são “intuições emotivas”.

A ética desenvolvida por Scheler fundamenta a captação dos valores como realidade objetiva, não é por intermédio da razão que esse “universo objetivo” é alcançado, a percepção dos valores e sua hierarquia só serão possíveis com a “apreensão emotiva”. O racional se firmará em terras onde o primitivo e a emoção já estão instalados.

Ao utilizar o método fenomenológico da descrição das essências, afirma que o *eidós* da vivência revela uma singularidade da experiência do universo axiológico que é irreduzível e específica; assim, os valores serão como objetos da intuição, e só as descrições fenomenológicas podem chegar às essências. No entanto, a apreensão das essências-qualidades se dão por uma “percepção afetiva”.

Por isso, a ética racionalista, encontrada em algumas produções, dependendo da maneira que for adaptada as práticas educativas podem conduzir a totalizações morais. Os princípios universais são guias da razão autônoma, mas devem estar atreladas as condições concretas da vida que desafiam cotidianamente as pessoas. A moralidade prática não é fruto somente das experiências acumuladas, e nem de modelos construídos por teorias deontológicas (BAUMAN, 1997).

O discurso midiático quando apropriado pela prática pedagógica da Educação Física de forma prescritiva e normativa conduz ao racionalismo ético. A tecnologia entendida como “pura estética”, como emoções, paixões, ficando somente no mundo do sensível, conduz ao emotivismo ético a um subjetivismo irracional.

Os discursos veiculados nas mídias professam ao mesmo tempo juízos de valor e juízos de fato. São juízos de fato quando representam um fato, ou um signo, transforma as imagens em imperativos categóricos. Os juízos de valor representam valores éticos, estéticos, lógicos e gostos que nomeiam um signo que abrem novos espaços de interpretação, signos estéticos.

Podemos buscar em Kant (2003) algumas aproximações para elucidar estes conceitos, na medida em que, para este filósofo, a *razão teórica* é capaz de conhecer, e a *razão prática* é capaz de determinar a vontade e a ação moral.

Uma lei moral válida para todos os homens só é possível quando fundamentada na razão; assim, ela terá valor universal. Para se compreender a moral formulada por Kant é preciso entender o conceito de “princípios práticos” que são como regras gerais determinadas pela vontade. Dentro destas regras teremos várias outras regras mais específicas. Por exemplo, consideremos a regra geral “cuide do seu corpo”; algumas

regras que derivam dessa seriam “faça exercícios”, “alimente-se corretamente”, “evite o stress”.

Além disso, os “princípios práticos” são divididos em “máximas” e “imperativos”. As “máximas” são formulações válidas para quem as formulou, elas têm fundamento subjetivos. Por exemplo, em um jogo de futebol, alguém pode ter como uma “máxima” que, toda vez que o árbitro não estiver olhando, ele pode empurrar o adversário.

Os “imperativos” são considerados princípios objetivos, que se aplicam a todos, são “mandamentos” ou “deveres” que objetivam a ação, sendo que fatores emocionais e empíricos podem interferir em tal regra. Os “imperativos” podem ser hipotéticos, e são aqueles que determinam a vontade - são “imperativos” formados a fim de buscar um determinado fim, são aqueles que condicionam algumas necessidades a determinados objetivos.

Neste sentido, o valor moral só pode vir da lei moral, as ações morais são conduzidas pela boa vontade, pela vontade autônoma, pois, segundo o formalismo Kantiano, a vontade não pode ser heterônoma (isto é, vontade atrelada a outros motivos). Kant, com seu projeto ético, marca uma renovação na Filosofia moral, mas ainda não consegue fugir de alguns determinismos como: empírico/interno, razão/emoção etc.

Os *animes* se distanciam do formalismo Kantiano racional quando interpretados como um mundo de metamorfoses que reconhece o diferente, a pluralidade, o novo como o lugar de problematização do agir moral. Nossas condutas são colocadas em suspensão, as maneiras de existência dos personagens se interrompem com as dificuldades encontradas pelo caminho, seja de formação do guerreiro, ou do lutador. As estéticas tecnológicas encontram nas intermitências da vida pontos de reconciliação do sujeito com os processos de subjetivação.

CONCLUSÃO

Vamos nos apoiar na definição de *homem da moral e homem da ética*, conforme Rolnik (1995) em nossa conclusão, ainda provisória. O *homem da moral* é aquele que transita no visível; homem fragmentado, é aquele que toma por base os códigos sociais como mapas que devem orientar os valores, nossas atitudes, nossas escolhas - é aquela voz que diz: “isto é sobrevivência”. O *homem da ética*, muitas vezes adormecido, é aquele que se joga no imprevisível, é aquele que faz da nossa existência uma potência afirmativa, criadora - são intensidades que expandem e fazem tremer os alicerces da moral.

Pois bem, o grande desafio do professor de Educação Física é compreender que os alunos não podem ser separados em conteúdos. Tão pouco em *Homem da moral*, e em *Homem da ética*. Não há vida sem sobrevivência (homem da moral), nem vida sem criação (homem da ética). A única forma de integrar a vida estilhaçada é ampliá-la.

A prática pedagógica da Educação Física deve buscar o entendimento dos valores relativos à cultura corporal de movimento, a fim de possibilitar ao aluno a criação/recriação de suas maneiras de agir e viver.

O prosseguimento deste estudo prevê o encaminhamento de propostas para as práticas pedagógicas da Educação Física, particularmente no Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), que tematizem as relações entre mídias e ética, e que se valham de desenhos animados e outras produções televisivas como conteúdo e estratégia.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. F. *Os novos meios de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.
- BATISTA, S. R.; BETTI, M. A televisão e o ensino da educação física na escola: uma proposta de intervenção. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 26, n.2, p. 135-148, jan 2005.
- BATISTA, S. R. *A televisão e o ensino da Educação Física na escola: uma proposta de intervenção*. 2003, 117 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, SP, 2003.
- BAUMAN, Z. *Ética pós-moderna*. São Paulo: Paulus, 1997.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BELLONI, M. L. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, p. 287-301, jul./dez. 2003.
- BETTI, M. *A janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. Campinas: Papyrus, 1998.
- BETTI, M. Imagem e ação: a televisão e a educação física escolar. In: BETTI, M. (org.). *Educação Física e mídia: novos olhares, outras práticas*. São Paulo: Editora Hucitec, 2003.
- BETTI, M. Educação Física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. *Revista Brasileira Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.19, n.3, p.183-97, jul./set. 2005.
- BETTI, M. “Imagens em ação”: uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física do ensino fundamental e médio. In: *Revista Movimento*. Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 95-120, maio/agosto de 2006.
- BRACHT, V. *Educação física e aprendizagem social*. 2 ed. Porto Alegre: Magister, 1997.
- CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 13ª ed. São Paulo: Ática, 2003.
- DUARTE, R.; LEITE, C.; MIGLIORA, R. Crianças e televisão: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 33, set./dez., 2006.
- ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1970.
- FERRAZ, O. L. O desenvolvimento da noção de regras do jogo de futebol. In: *Revista Paulista de Educação Física e Esporte*, v.11, n.1, p.27-39, jan-jun, 1997.
- FERRÉS, Joan. *Televisão e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 151-162, jan./jun. 2002.
- GUTIÉRREZ, F. Dimensão pedagógica das novas tecnologias de informação e comunicação. In: PORTO, T. M. E. *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*. Araraquara: JM Editora, 2003.
- KANT, I. *Critica da razão prática*. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.
- MAFFESOLI, M. *Elogio da razão sensível*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- MARTÍN-BARBERO, J. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, D. (Org.) *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

- MENIN, M. S. de S. Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, 2002, p. 91-100.
- NETO, N. A. *Nietzsche: a vida como valor maior*. São Paulo: F.T.D., 1996.
- OROZCO GÓMEZ, G. Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos e comunicação. *Comunicação e Educação*, v. 3, n. 10, 57-68, set-dez., 1997.
- OROZCO-GÓMEZ, G. Audiencias, televisión y educación: una deconstrucción pedagógica de la televidencia y sus mediaciones. *Revista iberoamericana de educación*, n. 27, 2001, p. 155-175.
- OROZCO-GÓMEZ, G. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, D. (Org.) *Sociedade Midiatizada*: Rio de Janeiro: Mauad, 2006.
- PORTO, T. M. E. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 31, jan./abr., 2006.
- RICOUER, P. *Leituras I: em torno ao político*. São Paulo: Edições Loyola, 1995.
- RIOS, T. A. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 1993.
- ROLNIK, S. À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia. In: MAGALHÃES, M. C. R. (Org.). *Na sombra da cidade*. São Paulo: Escuta, 1995, p. 141-170.
- ROMANO, R. As faces da ética In: MIRANDA, D. S. *Ética e cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SALGADO, R. G. *Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados* (Doutorado em Psicologia Clínica) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, PUC – Rio, 2005.
- SANTAELLA, L. *A cultura das mídias*. São Paulo: Experimento, 1996.
- SANTAELLA, L. *As imagens no contexto das estéticas tecnológicas*. Disponível em: <<http://www.arte.unb.br/6art/textos/lucia.pdf>> Acesso em: 4 mar 2009.
- SCHELER, M. *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético* - tomos I e II. Buenos Aires: Revista de Occidente, 1948.
- SCHELER, M. *La esencia de la filosofía*. Buenos Aires: Nova, 1964.
- THOMPSON, J. B. *A mídia e a modernidade*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VÁZQUEZ, A. S. *Ética*. 21ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP

Endereço para correspondência:

Mauro Betti, e-mail: arnaldoeduca@hotmail.com

Rua Bartolomeu de Gusmão, 2.102, ap. 91 17017-336 Bauru-SP

Recurso tecnológico: Data show