



**UMA AVALIAÇÃO DO ÍNDICE DE COMPETÊNCIA MORAL DE
ADOLESCENTES DE 13 A 15 ANOS DE IDADE PRATICANTES DE
DIVERSAS MODALIDADES DESPORTIVAS NO *PROJETO CRESCENDO*
COM O ESPORTE NO MUNICÍPIO DE CABO FRIO - RJ.**

**Dissertação apresentada com vista à
obtenção do grau de Mestre em
Desporto para Crianças e Jovens, na
Faculdade de Desporto da
Universidade do Porto, nos termos
do Decreto de Lei nº. 74/2006 de 24
de Março**

Orientador (a): Prof.^a Doutora Paula Maria Leite Queirós

Coorientador: Prof. Doutor Heron Beresford

Orientando: Davi Perpétuo Assad

Porto, Setembro 2013

Ficha de Catalogação

Assad, D. P. (2013). Uma avaliação do índice de competência moral de adolescentes de 13 a 15 anos. Porto: D. Assad. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: DESPORTO; VALOR; COMPETÊNCIA MORAL; ADOLESCENTES; PROJETO CRESCENDO COM O ESPORTE.

**Buscai em primeiro lugar
o Reino de Deus e sua justiça
e todas estas coisas vos serão dadas
em acréscimo.
(Mt, 6, 33).**

DEDICATÓRIA

Dedico esta obra a todos que depositam no desporto a esperança de serem pessoas melhores, de se superarem, de se tornarem pessoas autênticas e de caráter, principalmente às crianças e adolescentes que confiam que o desporto poderá mudar suas vidas.

AGRADECIMENTO

A conclusão de mais uma etapa da minha vida, o término deste Mestrado, só foi possível porque não estou só, há muitas pessoas ao meu redor que me amam e que sempre estão ao meu lado quando preciso e me fazem ir adiante. Sou grato a tudo e a todos!

Agradeço, em primeiro lugar, a DEUS, a quem se deve toda honra, toda glória, todo louvor e adoração! Minha eterna gratidão por cada detalhe em minha vida que ocorre, sem que eu mereça, devido a sua imensa bondade, misericórdia e amor por mim. Por Ele sou um professor de educação física, e foi Ele quem permitiu, e me deu todos os meios, para vir cursar este Mestrado na FADEUP. Meu eterno amor e gratidão.

Meu muito obrigado, de maneira bem carinhosa, a Nossa Senhora de Fátima, que desde 2011 tem sido uma Mãezinha muito especial para mim, desde que comecei a cogitar a ideia de vir para Portugal cursar o Mestrado, Ela sempre esteve abrindo todas as portas e me auxiliado a superar todas as barreiras. Clamo seu auxílio por toda a minha vida! Maria passe a frente.

Agradeço aos meus pais, pois, devo tudo que tenho e sou a eles, que me educaram com tanto amor e me possibilitaram ser quem sou. Da mesma forma, agradeço a cada um dos meus irmãos, de maneira particular.

Agradeço aos meus “pais portugueses”, Álvaro e Sara, que me acolheram em sua casa em Lavra por um ano, me tratando como verdadeiro filho. Agradeço a todos da família, pois foram, verdadeiramente, minha família.

Meu muito obrigado a todos meus “irmãos” da Comunidade Canção Nova em Fátima, que, por muitas vezes, foram meu refúgio e minha família.

Também sou muito grato a todos meus colegas da turma de 2011/2013 do Mestrado em Desporto para Crianças e Jovens, pessoas maravilhosas com quem convivi durante todo o mestrado, pessoas que fizeram me sentir na minha terra. Agradeço também, a todos meus colegas brasileiros com quem pude conviver durante todo este tempo e me ajudaram a suportar a imensa saudade que tinha de tudo que deixei no Brasil.

Não posso deixar de agradecer, de maneira alguma, ao Professor Dr. Heron Beresford, meu professor da UERJ, orientador da monografia da graduação, coorientador desta dissertação, homem muito sábio, que com seus ensinamentos me ajuda a crescer academicamente, mas também é importante no meu crescimento integral, foi quem mais me motivou a enfrentar as dificuldades e buscar este Mestrado. Um agradecimento, não menor, aos professores Fabrício e Ênio que já me acompanham desde 2009, e que neste último ano estiveram dedicando seu tempo e paciência para chegarmos até aqui.

Meu muito obrigado a minha orientadora, Professora Dra. Paula Queirós, que mesmo a distância física se fez uma orientadora presente e sempre teve um olhar preciso para meu trabalho.

Quero agradecer a todos que participaram da minha pesquisa, todos adolescentes, todos os professores que cederam seu espaço e facilitaram a minha pesquisa, assim como toda a coordenação do Projeto Crescendo com o Esporte que “escancarou” as portas para este estudo, sem vocês este trabalho não seria possível.

Agradeço a minha noiva, Paula Garcia, que durante um ano fiquei sem ver para poder realizar este curso de mestrado, e sempre esteve me apoiando, me dando força, mesmo sem forças para isto. Saber que construo minha vida ao teu lado sempre foi o meu combustível para ser melhor, também academicamente, e assim aguentar a imensurável saudade que não cabia no meu peito. Foi um tempo de muita dor e de muito crescimento. Eu te amo! Obrigado por ser a mulher da minha vida!

Enfim, quero agradecer a todos! Sozinho eu nada posso, sozinho eu nada sou. MUITO OBRIGADO!

ÍNDICE GERAL

DEDICATORIA	V
AGRADECIMENTO	VII
ÍNDICE GERAL	IX
ÍNDICE DE QUADROS	XIII
ÍNDICE DE ANEXOS	XV
RESUMO	XVII
ABSTRACT	XIX
LISTA DE ABREVIATURAS	XXI
CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO	1
1.1 Introdução ao problema	3
1.2 Formulação do problema	7
1.3 Objetivos e propósito do estudo	8
1.3.1 Objetivo geral e propósito do estudo	8
1.3.2 Objetivos específicos	8
1.4 Hipóteses de estudo	9
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO ESTUDO	11
2.1 Considerações iniciais	13
2.2 Os valores	13
2.2.1 Teoria dos Valores	13
2.2.2 Conceituações de Valor	21
2.2.3 Educação para os Valores	26
2.3 O desenvolvimento humano na faixa etária de 13 a 15 anos	29
2.4 O desenvolvimento moral	35
2.5 Métodos de avaliação do desenvolvimento moral	50
2.5.1 Moral Judgment Test <i>extended</i> (MJT_xt)	53
2.6 O desporto como um meio de desenvolvimento moral	57
2.7 A educação moral através do desporto	69
2.8 Projetos sócio desportivos	78
2.8.1 Projeto Crescendo com o Esporte	81

CAPITULO 3. MATERIAIS E MÉTODOS	85
3.1 Tipologia do estudo	87
3.2 Descrição e caracterização da amostra	88
3.3 Ética da pesquisa	98
3.4 Procedimentos	98
3.5 Tratamento estatístico dos dados	99
 CAPITULO 4. RESULTADOS	 101
4.1 Avaliação do índice de competência moral de adolescentes de ambos os sexos, na faixa etária de 13 a 15 anos, praticantes de diversas modalidades desportivas no <i>Projeto Crescendo com o Esporte</i> , da Prefeitura Municipal de Cabo Frio	103
4.2 - Análise do índice de competência moral de acordo com a faixa etária	103
4.3 - Análise do índice de competência moral de acordo com o sexo	104
4.4 - Análise do índice de competência moral de acordo a classificação do desporto praticado: coletivo x individual e com contato físico x sem contato físico	104
4.5 - Análise do índice de competência moral de acordo com a modalidade desportiva	106
4.6 - Análise do índice de competência moral de acordo com pretensão em se profissionalizar no desporto	107
4.7 - Análise do índice de competência moral de acordo com o tempo de prática desportiva no <i>Projeto Crescendo com o Esporte</i>	108
4.8 - Análise do índice de competência moral de acordo com a aceitação de imoralidades por parte dos treinadores	109
4.9 - Análise do índice de competência moral de acordo com o nível de escolaridade	111
4.10 - Análise do índice de competência moral de acordo com o tipo de administração escolar	112

CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO	113
5.1 – Interpretação dos dados delineados e obtidos em algumas análises, para melhor compreensão e explicação das principais variáveis relativas aos níveis de competência moral de adolescentes de 13 a 15 anos de idade praticantes de diversas modalidades desportivas no <i>Projeto Crescendo com o Esporte</i>	115
CAPÍTULO 6 – CONCLUSÃO	123
6.1 – Conclusão	125
CAPÍTULO 7 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS	XXIII

ÍNDICE DE QUADROS

- Quadro 1 - Distribuição dos sujeitos segundo a idade.
- Quadro 2 - Distribuição dos sujeitos segundo o sexo.
- Quadro 3 - Distribuição dos sujeitos segundo a idade e o sexo.
- Quadro 4 - Distribuição dos sujeitos segundo a etnia.
- Quadro 5 – Distribuição dos sujeitos segundo a classificação do desporto
- Quadro 6 - Distribuição dos sujeitos segundo a modalidade desportiva.
- Quadro 7 - Distribuição dos sujeitos segundo o desporto e o sexo
- Quadro 8 - Distribuição dos sujeitos que pretendem ser profissionais do desporto
- Quadro 9 - Distribuição dos sujeitos que pretendem ser profissionais, segundo a modalidade desportiva.
- Quadro 10 - Distribuição dos sujeitos que pretendem ser profissionais, segundo a idade.
- Quadro 11 - Distribuição dos sujeitos segundo o tempo de prática desportiva.
- Quadro 12 – Posicionamento dos professores diante as imoralidades no treino, segundo os alunos.
- Quadro 13 - Distribuição dos sujeitos segundo a escolaridade.
- Quadro 14 - Distribuição dos sujeitos segundo a administração escolar.
- Quadro 15 – Parentes com os quais os adolescentes residem.
- Quadro 16 - Distribuição dos sujeitos segundo a prática religiosa.
- Quadro 17 - Distribuição das religiões praticadas.
- Quadro 18 - Características gerais dos entes da pesquisa
- Quadro 19 - Índice de Competência Moral de acordo com a faixa etária.
- Quadro 20 - Índice de Competência Moral de acordo com o sexo.
- Quadro 21 - Índice de Competência Moral de acordo com a classificação do desporto: coletivo x individual.
- Quadro 22 - Índice de Competência Moral de acordo com a classificação do desporto: com contato físico x sem contato físico.
- Quadro 23 - Índice de Competência Moral de acordo com a modalidade desportiva

Quadro 24 – Índice de Competência Moral de alunos que pretendem e não pretendem ser profissionais

Quadro 25 - Índice de Competência Moral de acordo com o tempo de prática desportiva

Quadro 26 - Índice de Competência Moral de acordo com a aceitação de imoralidades por parte dos treinadores.

Quadro 27 - Índice de Competência Moral de acordo com o nível de escolaridade.

Quadro 28 - Índice de Competência Moral de acordo com o tipo de administração escolar.

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Aprovação do Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Anexo B – Autorização formal da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer da Prefeitura Municipal de Cabo Frio – RJ – Brasil.

Anexo C – Termo de Compromisso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Anexo D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Anexo E – Moral Judgment Test *extended* (MJT_xt)

Anexo F – Questionário Social

RESUMO

Os adolescentes, numa fase tão conturbada, do ponto de vista físico, psíquico, moral e social das suas vidas, muitas vezes acabam se envolvendo em situações de risco, como o consumo e tráfico de drogas, roubos, e até mesmo homicídios. Para evitar isto, necessitam de uma educação moral adequada, possibilitando-os discernir o certo do errado, o justo do injusto. Entretanto, a educação moral deve ser atrativa. Neste sentido, o desporto tem sido considerado como um meio eficaz de promoção de valores e formação moral para crianças e adolescentes, pois se pode desenvolver, através de sua prática, a cooperação, o respeito aos adversários, a tolerância à dificuldade dos outros, a honestidade, a solidariedade, o sentido de grupo, a justiça, o respeito às regras, e diversos outros valores que são intrínsecos ao desporto. Sendo assim, diversos projetos sociais têm utilizado o desporto como meio de formação de jovens em situações de risco social. Neste contexto, firmou-se como objetivo geral deste estudo avaliar o índice de competência moral de adolescentes de ambos os sexos, na faixa etária de 13 a 15 anos de idade, praticantes de diversas modalidades desportivas no *Projeto Crescendo com o Esporte*, da Prefeitura Municipal de Cabo Frio - Rio de Janeiro - Brasil. Para isto, foi utilizado como instrumento de avaliação o MJT_xt (Moral Judgment Test *extended*), elaborado por Lind (1978), e traduzido e validado para o contexto brasileiro por Bataglia (2001). Foram estudados 97 adolescentes, praticantes de futsal, handebol, natação e muay thai. Destes, 35% obtiveram um C Score baixo (1 a 9), 58% alcançaram um índice C médio (10 a 29), 6% tiveram o C Score alto (30 a 49) e apenas 1% obteve um índice C muito alto (50 ou mais). Observou-se que os adolescentes de 13 e 14 anos obtiveram um C Score superior aos de 15 anos ($p < 0,01$). Os adolescentes que praticam desporto coletivo tiveram certa tendência a apresentarem um C Score superior aos que praticam desporto individual, no entanto, as diferenças não foram significativas. Os praticantes de desporto com contato físico também obtiveram um índice C superior aos que praticam desporto sem contato físico ($p < 0,03$). Os dados obtidos sugerem que, o desporto é grande promotor de valores em potência, principalmente os coletivos e com contato físico, entretanto, é

necessário que este seja ministrado por profissionais que tenham a formação moral como objetivo principal, pois, pelo contrário, a prática desportiva poderá atrapalhar o desenvolvimento moral, ou até mesmo influenciar a regressão moral.

PALAVRAS-CHAVE: DESPORTO; VALOR; COMPETÊNCIA MORAL; ADOLESCENTES; PROJETO CRESCENDO COM O ESPORTE.

ABSTRACT

Adolescents, particularly during a troubled phase, from a physical standpoint, psychiatric, moral and social aspect of their lives, routinely find themselves involved in risky life situations which may include the consumption and trafficking of drugs, theft, or even an involvement in murders. In order to prevent this from happening, it is absolutely necessary they have an adequate moral education, enabling them to discern the differences between what is right and what is wrong, what is just from unjust. However, a morality based education must be something attractive. Accordingly, sports have been considered to be a suitable environment to promote the values and moral education for children and adolescents, with the ability to develop, through the practice of sport, cooperation, respect for the adversary, a greater tolerance for the difficulty of others, honesty, solidarity, the meaning of a group setting, justice, respect for the rules, and a host of other values that are intrinsically associated with sports. Thus, a number of diverse social projects have utilized sports as a means of providing an education for youth in situations of high social risk. In this context, the general objective of this study was to evaluate the index of moral competency of adolescents of both sexes, between the ages of 13 and 15, who practice a wide range of sports in the “*Projeto Crescendo com o Esporte*”, from the Municipal Prefecture of Cabo Frio – Rio de Janeiro – Brasil. In order to do so, the MJT_xt (Moral Judgment Test extended) was utilized as the instrument of evaluation, elaborated by Lind (1978), and translated and validated in a Brazilian context by Bataglia (2001). The study included 97 adolescents, practitioners of futsal, handball, swimming, as well as Muay Thai. Of these, 35% obtained a low C Score (1 to 9), 58% reached a medium C index (10 to 29), 6% obtained a C Score high (30 to 49), and only 1% obtained a very high C Score (50 or higher). It was observed that the adolescents between 13 and 14 years of age obtained a C Score superior to those of 15 years of age ($p < 0,01$). The adolescents who practice collective sports presented a tendency to present higher C Score than those individuals which practiced individual sports, however, which differences that were not very significant. The practitioners of contact sports also obtained C Index superior to those that practiced sports

without physical contact ($p < 0,03$). The data obtained suggests that the practice of sport is a great promoter of values, mainly in collective sports with physical contact, however, it is necessary that these be ministered by professionals that have the moral education as the principal objective, because, to the contrary, the practice of sports may disturb the moral development, or even influence a moral regression.

Keywords: SPORT; VALUES; MORAL COMPETENCE; ADOLESCENTS; PROJECT GROWING THROUGH SPORTS.

LISTA DE ABREVIATURAS

MJT – Moral Judgment Test

MJT_xt - Moral Judgment Test extended

MUT - Moralisches Urteil Test

MJI - Moral Judgment Interview

DIT - Defining Issue Test

SROM - Sociomoral Reflection Objective Measure

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

MID - Modelo de Instrução Direta

PELC - Programa Esporte e Lazer da Cidade

SEMEL - Secretária Municipal de Esporte e Lazer

F. A. - Frequência Absoluta

F. R. - Frequência Relativa

E. M. – Ensino Médio

RJ – Rio de Janeiro

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1.1. Introdução ao problema

O objetivo deste tópico foi apresentar uma perspectiva acerca da problemática que envolve a vida desportiva de adolescentes de 13 a 15 anos de idade.

No desenvolvimento de tal perspectiva foram considerados alguns problemas inerentes à referida problemática e dentre elas um foi abstraído para se constituir a essência do problema que deu origem a este estudo.

Isso foi feito a partir de dados obtidos em documentos, livros, capítulos de livros, teses de mestrado, teses de doutoramento e artigos científicos, baseando-se no pensamento de alguns autores preocupados com o assunto e de outros que até mesmo procuraram apresentar alguma alternativa de solução para a referida problemática.

A adolescência é caracterizada por diversas transformações físicas, psicológicas e sociais que tornam o indivíduo confuso, ambivalente e cheio de conflitos sociais (Tardivo, 2007). Também se relata que essa é uma fase de emoções intensas, na qual o sujeito busca consolidar sua própria identidade, sendo uma etapa decisiva no processo de desprendimento da família.

Os adolescentes se deparam com várias situações novas, que proporcionam condições próprias para que apresentem variações do humor e mudanças acentuadas no comportamento. Estas variações podem incluir sintomas de descontentamento, confusão, solidão e incompreensão. Em adolescentes mais sensíveis e sentimentais, estas variações comportamentais podem gerar atitudes de rebeldia, podendo levá-los a comportamentos agressivos e violentos (Crivelatti, Durman & Hofstatter, 2006).

Dessa forma, encontram-se três pontos de abrangência da violência: a violência física, que atinge diretamente a integridade corporal do indivíduo, e manifesta-se através dos homicídios, agressões, violações, torturas e roubos a mão armada; violência econômica, que consiste no desrespeito e apropriação, de forma agressiva, ou contra a vontade dos donos, de algo de sua propriedade e de seus bens; e violência moral ou simbólica, que se refere à dominação cultural, ofendendo a dignidade e desrespeitando os direitos alheios (Minayo, 2006; Perfeito, 2011).

Em relação à violência moral, uma das principais manifestações, na atualidade, é o bullying, que pode ser caracterizado por ameaças, humilhações, agressões emocionais, perseguições, intimidações, apelidos maldosos, entre outros. Esta prática violenta pode causar o isolamento social, depressão, redução do rendimento nos estudos e trabalho, e em casos mais graves, pode ser causa de homicídios e suicídios (Perfeito, 2011).

Sendo assim, constata-se que há ocorrência de agressividade no trânsito, nos lares, nos hospitais, mas também nas escolas e no desporto (Mocarzel et al., 2012).

A violência no âmbito desportivo pode ser encontrada no desporto de rendimento, no desporto formativo, ou no desporto de lazer. Esta violência pode ser praticada pelos torcedores, treinadores, atletas profissionais, jovens atletas, ou até mesmo desportistas sem compromisso com o rendimento (R. Santos, 2009).

Essa violência pode ser potencializada ao se constatar a presença de certos fatores, como a presença de grandes grupos, o contexto sócio histórico, a composição das torcidas, altos níveis de competitividade, a má organização desportiva e a impunidade. Estes fatores podem afetar mudanças no comportamento do indivíduo, estimulando as manifestações violentas no âmbito desportivo, dentro e fora do campo (Palhares et al., 2012).

Por isso, a violência entre os desportistas, é mais comumente observada no desporto de rendimento e profissional, onde os atletas, algumas vezes, podem deixar de lado o espírito desportivo, o *fair play*, para superar seus adversários e alcançar a vitória a qualquer custo (Lopes, 2011).

Embora haja violência, dentro e fora de campo, a essência da grande maioria dos desportos, não é violenta (Murad, 2007).

De acordo com Mocarzel et al. (2012) há três maneiras de definirmos a agressividade desportiva: a agressividade benigna, a violência instrumental e a violência manifesta. A agressividade benigna é representada por atos bruscos e de grande aspereza, mas que são ações legalizadas pelo regimento do desporto. Essas atitudes são estimuladas pela competitividade e são

consideras legais, pois respeitam as regras desportivas, não apresentando a intenção de lesionar seu adversário.

Já a violência instrumental, remete a razões lógicas da violência, podendo ser utilizada como estratégia. São ações já planejadas, que visam uma intimidação psicológica e moral, ou até mesmo agressões físicas. Em contrapartida, a violência manifesta pode ser decorrente do envolvimento emocional do atleta com a situação, que envolve a rivalidade, a busca da vitória e o embalo da torcida (Mocarzel et al., 2012).

Por isso, pode-se observar, algumas vezes, ao final de uma partida de futebol, a equipe que foi derrotada não se conforma com o resultado e parte para a agressão física, seja contra o árbitro ou, na maior parte das vezes, contra os adversários. Este descontrole emocional torna-se causa de brigas generalizadas, envolvendo atletas, comissão técnica, equipe de arbitragem, polícia e até mesmo torcedores (R. Santos, 2009).

Entretanto, o problema da violência no desporto não fica somente no momento em que ela ocorre, este padrão de comportamento ganha maior ênfase na mídia, obtendo grande repercussão. Milhões de pessoas assistem aos jogos e noticiários, incluindo crianças e adolescentes que admiram os atletas profissionais e que os tem como ídolos. Quando estes jovens estiverem em sua prática desportiva, buscarão imitar seus ídolos tecnicamente, mas também imitarão os atos de violência (Netto & Junior, 2007).

Dessa maneira, a violência no desporto pode ser mais aceite, principalmente pelos jovens, e até mesmo pode ser considerada como um valor, assim como ocorria na Roma Antiga, onde as atividades militares e as lutas eram os principais valores da sociedade (Garraffoni, 2002).

Cabe ressaltar que os jovens desportistas não aprendem a violência apenas assistindo os jogadores profissionais, pois alguns dos seus treinadores utilizam a mesma cultura de alguns treinamentos das forças militares para o treino de alguns desportos. Principalmente um tratamento excessivamente agressivo e punitivo, justificando-se como disciplinador (Lopes, 2011).

Esses treinamentos enfatizam a virilidade do jovem, onde ele deve utilizar toda sua força física para vencer as disputas, mesmo que ponha em

risco a integridade física do adversário. Desta maneira, os treinadores e dirigentes envolvidos no trabalho desportivo nas categorias de base, buscam, e querem de qualquer maneira, a vitória imediata de partidas e competições, mesmo que para isto seja necessário utilizar qualquer forma de violência (Lopes, 2011).

Sendo assim, os jovens atletas acabam criando, inconscientemente, a noção de que a agressividade faz parte do desporto, de que é necessário ser viril, ser forte, ser agressivo em toda e qualquer prática desportiva, sem levar em consideração seu companheiro ou adversário. Todavia, a violência não é parte necessária do desporto, os atos de agressividade não são consequência do jogo, mas sim de sua deturpação (Murad, 2007).

Dessa forma, os objetivos do treinamento de crianças e adolescentes saem de sintonia com aqueles interesses que deveriam ser priorizados, que deveriam visar o desenvolvimento físico e psicológico, pleno e saudável, sem ser prejudicado pelo objetivo da conquista da vitória (Lopes, 2011).

Nesse contexto, a prática desportiva de crianças e adolescentes, seja em projetos sócio desportivos, escolinhas ou clubes, pode se tornar um local em que os jovens percam o foco do lazer, da diversão, da socialização, do cultivo de amizades, da busca pela saúde, e busquem apenas a formação desportiva profissional. Neste ambiente o nível de competitividade é muito elevado, entre as diferentes equipes, em busca da vitória, mas também dentro da mesma equipe, na disputa por uma vaga no time titular ou por maior prestígio. Este pode se tornar um ambiente propício para a prática da violência, seja ela física ou simbólica.

Sendo assim, um estudo realizado por Bredemeier (1994), mostra que as tendências agressivas, em diversas amostras de desportistas, são inversamente relacionadas com a maturidade do raciocínio moral. Da mesma maneira, os níveis mais elevados de raciocínio moral relacionam-se com menores níveis de agressão.

1.2. Formulação do problema

A partir da problemática desenvolvida anteriormente, a qual se constituiu em uma revisão de literatura, evidenciou-se que a essência do problema que deu origem a este estudo foi que alguns adolescentes, de ambos os sexos, de 13 a 15 anos de idade, praticantes de diversas modalidades desportivas do *Projeto Crescendo com o Esporte, da Secretaria de Esporte e Lazer da Prefeitura Municipal de Cabo Frio*, **expressam, corporalmente, a dificuldade em se relacionarem socialmente, com seus colegas, sem qualquer tipo de agressão física ou psicológica.**

Isso em função de uma provável imaturidade de julgamento moral. Se tal problema não for ao menos reduzido, estes entes poderão, em curtíssimo prazo, deixar de ser titulares de suas respectivas equipes, em curto prazo, deixar de participar de competições, em médio prazo, deixar de participar do Projeto, perdendo, assim, a oportunidade de se tornarem atletas federados, ou até mesmo, poderão envolver-se com situações de risco social, como o consumo de drogas, e em longo prazo, envolver-se com atos de extrema marginalidade, prejudicando seu projeto de cidadania.

Mediante a essência do problema anteriormente apresentada, torna-se necessário que profissionais de diferentes áreas do conhecimento, envolvidos ou comprometidos com a mesma, procurem, cada um a seu modo, apresentar alternativas de solução para o problema em questão.

Como o autor deste trabalho é um graduado em Educação Física, em nível de Licenciatura, e neste momento do seu percurso acadêmico está cursando Mestrado em Desporto para Crianças e Jovens, pôde-se questionar, para efeito de formulação do problema mencionado: **Até que ponto foi possível se apresentar alguma proposta alternativa de trabalho voltada para prevenir, reduzir ou eliminar a dificuldade expressa, corporalmente, na qual se constituiu a essência do problema?**

O presente estudo será composto por sete capítulos: o primeiro é a introdução, que delinha o problema do estudo e os objetivos, geral e específicos e a hipótese do estudo; o segundo capítulo é a fundamentação teórica, onde se buscaram os fundamentos científicos para servir de suporte para os objetivos

específicos. Foram abordados assuntos relacionados à teoria dos valores, ao desenvolvimento humano, ao desenvolvimento moral e seus métodos de avaliação, e ao desporto como meio de formação moral; o terceiro capítulo, a metodologia geral aplicada; o quarto refere-se à apresentação dos resultados encontrados na presente investigação; o quinto é a discussão dos resultados; o sexto capítulo é referente à conclusão; e o sétimo, e último, as referências bibliográficas.

1.3 Objetivos e propósito do estudo

1.3.1 Objetivo geral e propósito do estudo

Este trabalho teve por objetivo geral avaliar o índice de competência moral de adolescentes de ambos os sexos, na faixa etária de 13 a 15 anos de idade, praticantes de diversas modalidades desportivas no *Projeto Crescendo com o Esporte*, da Prefeitura Municipal de Cabo Frio.

Isso com o propósito de fornecer alguns subsídios para o planejamento e a execução de atividades desportivas que tenham por preocupação reduzir a dificuldade expressa pelos entes, objeto formal deste estudo, em agir de forma moral ou humana nas atividades desportivas, ou seja, se relacionarem socialmente, com seus colegas, sem qualquer tipo de agressão física ou psicológica.

1.3.2 Objetivos específicos

Para se assegurar, em parte, a consecução de tal objetivo geral se estabeleceu especificamente os seguintes objetivos.

- Analisar o índice de competência moral de acordo com a faixa etária.
- Analisar o índice de competência moral de acordo com o sexo.
- Analisar o índice de competência moral de acordo com a classificação do desporto praticado: coletivo x individual e com contato físico x sem contato físico.
- Analisar o índice de competência moral de acordo com a modalidade desportiva.

- Analisar o índice de competência moral de acordo com a pretensão em se profissionalizar no desporto.
- Analisar o índice de competência moral de acordo com o tempo de prática desportiva no *Projeto Crescendo com o Esporte*.
- Analisar o índice de competência moral de acordo com a aceitação de imoralidades por parte dos treinadores.
- Analisar o índice de competência moral de acordo com o nível de escolaridade.
- Analisar o índice de competência moral de acordo com o tipo de administração escolar.

1.4 – Hipóteses de estudo

Hipótese 1. O índice de competência moral dos adolescentes de 15 anos de idade é superior aos de 13 anos.

Hipótese 2. Não há diferença do índice de competência moral entre adolescentes de acordo com a diferença do sexo.

Hipótese 3. Os adolescentes que praticam desporto coletivo apresentam um índice de competência moral superior aos que praticam desporto individual, assim como os que praticam desporto com contato físico em relação aos que praticam desporto sem contato físico.

Hipótese 4. Adolescentes que praticam desporto com o objetivo de um dia se tornarem atletas profissionais apresentam um índice de competência moral superior aos que não têm este objetivo.

Hipótese 5. Quanto maior o tempo de prática desportiva, maior será o índice de competência moral dos adolescentes.

Hipótese 6. Adolescentes que têm treinadores que rejeitam qualquer tipo de imoralidade na prática desportiva apresentam um índice de competência moral mais elevado em relação aos que têm treinadores que aceitam tais atitudes.

Hipótese 7. Quanto maior o nível de escolaridade dos adolescentes maior será seu índice de competência moral.

Hipótese 8. Alunos de escolas particulares recebem melhor formação educacional que os alunos da rede pública, logo, apresentam um índice de competência moral mais elevado.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO ESTUDO

2.1 Considerações iniciais

Este capítulo teve como objetivo apresentar as referências que serviram de fundamentação ou de condição fundamental para se assegurar a consecução dos objetivos deste estudo.

Isso foi feito por meio da apresentação de temas inerentes aos conteúdos desenvolvidos em cada um dos referidos objetivos específicos.

2.2 Os valores

2.2.1 Teoria dos valores

O domínio do conhecimento filosófico a que se dá o nome de Axiologia tem sido designado, também, de outros modos. Os mais comuns são: Teoria dos Valores, Filosofia dos Valores e Estimativa (Patrício, 1998). Para este estudo utilizaremos mais frequentemente os termos “Teoria dos Valores” e “Axiologia”, de acordo os autores utilizados.

a) Pressuposto de uma teoria dos valores

Para compreendermos uma teoria dos valores e suas particularidades, um determinado juízo de valor e ou uma axiologia, precisamos considerar, dentre outros aspectos, a ideologia e a cosmovisão que possuímos. Para Beresford (2009), a cosmovisão diferenciada é resultado de controvérsias existentes entre concepções de metafísica e/ou ontologia (ontológico, ente e ôntico).

A metafísica teve sua origem a partir de um conjunto de textos aristotélicos no ano 50 a. C. Em sua origem, do grego, *metà ta physica*, ou, após a física, posteriormente seu significado tornou-se “aquilo que está além da física, que transcende”. De acordo com o autor supracitado, na tradição clássica ela foi considerada como parte nuclear do sistema filosófico, sendo definida como filosofia primeira, que examina os princípios e as causas. Constituindo-se na ontologia geral, do Ser Supremo ou ser Divino. Existindo, na tradição escolástica, uma distinção entre metafísica geral e metafísica especial.

Desta forma Beresford, (2009, p. 110) afirma que:

“A metafísica geral, que corresponde à ontologia propriamente dita, examina o conceito geral de Ser e a realidade em seu sentido

transcendente. [...] Já a metafísica especial trata de domínios específicos do real e se subdivide em três partes. A primeira é conhecida como cosmologia ou filosofia natural, [...] A segunda é a psicologia racional ou tratado da alma em termos de sua natureza e propriedades. [...] A terceira é a teologia racional ou natural e trata do conhecimento de Deus e das provas de sua existência [...].”

No pensamento moderno, influenciado por I. Kant (1724-1804), a metafísica se desloca de seu papel central, devido à problemática da consciência e da subjetividade, e assume papel de destaque. De acordo com Beresford (2009, p. 110) “no pensamento moderno, o ponto nuclear das questões relacionadas ao conhecimento, passa a ser considerado como logicamente anterior ao problema ontológico ou à questão do Ser”.

Para I. Kant, metafísica é o conhecimento que pretende ultrapassar o campo da experiência possível, da natureza ou aparência das coisas, segundo o autor, o conhecimento metafísico é gerado através de conceitos e alcançar o “noumena” ou “a coisa em si” é seu objetivo (Beresford, 2009).

Outro pressuposto é a Ontologia, Martin Heidegger (1991), é responsável por desenvolver uma ontologia fundamental, que segundo o autor (op. cit.), seu objetivo é separar o Ser ontológico do ente metafísico.

Do termo ontologia surgem mais três termos, os quais Heidegger (1991), define como ontológico que se refere ao Ser em geral, e os termos ônticos e ente que se referem ao Ser em particular e concreto (ibid). Os dois últimos termos são usados no presente trabalho para designar os adolescentes.

Para Beresford (2009, p. 114):

“[...] o “ente” ou o das *Seiend*, a que ele se reporta, é um ente que corresponde, exclusivamente, à existência concreta do ser humano, ou em outras palavras, do homem em sua existencialidade como um caminho de acesso ao ser e ao tempo, e que, por seu caráter de totalidade, o ser humano se distingue dos demais “entes” existentes numa realidade concreta como, pedras, árvores, animais, etc.”

Os filósofos Heidegger, José Ortega Y Gasset e Merleau-Ponty possuem a mesma linha de pensamento fenomenológico, considerada por Beresford (2009), como transubjetiva.

A vida para Ortega Y Gasset (1947) é entendida como circunstância, sendo este fruto das possibilidades e realidades. Sendo assim, ao homem cabe cumprir essa circunstância, sendo o que deve ser e fazendo o que deve ser feito. De acordo com Ortega Y Gasset (op. cit.), cabe ao Homem descobrir sua autêntica necessidade e decidir pelo que se deve fazer, e não pelo que se pode fazer (Beresford, 2009).

Outro ponto abordado por Ortega Y Gasset é o raciovitalismo ou razão vital, segundo Beresford (op. cit.), significa um processo infinito e sucessivo de auto preencher-se ou completar-se, não podendo ser reduzido ao Ser. O movimento de auto preencher-se ou completar-se demonstra o complexo estado de carência, privação e vacuidade que todo ente do Ser do homem vive.

Na fenomenologia da percepção, Merleau-Ponty (1994) contribui com a noção ôntica de corporeidade, o homem está presente e tem seu lugar na história devido ao corpo. A partir do pensamento de Merleau-Ponty, Beresford (2009, p. 115) relata que:

“[...] o corpo não é somente o veículo do ser no mundo, é seu princípio estruturante e, também, a condição estruturante da existência humana. Em outras palavras, nós não estamos no mundo diante do nosso corpo, estamos no nosso corpo, ou melhor, nós somos o nosso corpo”.

O corpo para Merleau-Ponty (1994), assim como para Ortega y Gasset (1947), não pode ser visto apenas em suas dimensões físicas e abstratas, pois desta forma, seria a coisificação do mesmo. Desta maneira Beresford (2009, p. 115) propõe que:

“[...] o corpo humano tem que ser percebido, fenomenologicamente falando, como um ser significativo e como fonte de sentido, não de um animal natural, com certeza, mas sim, de um ser cultural que possa se tornar o ser do homem em um viver ortegano e, até mesmo, em um sobreviver ou viver num sobremundo ou no mundo da cultura e no dos valores”.

A Ontologia pode ser dividida, de acordo com Beresford (2009), em lato, correspondendo ao pensamento clássico como a Teoria do Ser ou Metafísica, e em estrito correspondendo ao pensamento moderno, como a Teoria dos seres e dos entes de acordo com as contribuições de Miguel Reale (1988).

Começamos a perceber a influência desses dois pressupostos, ontologia e metafísica, na formação da cosmovisão e da ideologia, assim, possibilitando uma melhor compreensão dos entes do estudo em questão.

A ideologia ou a forma de ver a sociedade e suas relações é construída ao longo da educação que recebemos, e pode influenciar em nossos sentimentos, preferências e escolhas. Segundo Beresford (2009, p. 38):

“[...] sabe-se que o ideológico, como estrutura do pensamento, também poderá ser um dos fatores de formação do sentir, ou da sensibilidade, ou seja, passamos a preferir, gostar ou não, de algo, em função da maneira pela qual fomos educados”.

A nossa ideologia guarda certa relação com o imaginário social, ou seja, as nossas relações no plano real sofrem influências de relações imaginárias, que resultam o ponto de vista, que interpreta os fatos segundo sua ótica. O autor (op. cit.) adotou o seguinte conceito de ideologia, baseando-se em Vera Werneck (1984):

“Ideologia é um fenômeno característico da estrutura do pensamento que expressa o modo pelo qual se entende o relacionamento vivido pelos homens entre si e que, portanto, se manifesta em todo relacionamento social, em todo tipo de comunicação dos homens entre si. (...) sendo a ideologia resultante de estruturas inconscientes e constituídas pela função imaginária faria com que a relação real fosse investida de relações imaginárias, ou seja, que por meio dela o real fosse sobre determinado pelo imaginário. (...) Embora a ideologia, sob esse prisma, fosse um fenômeno inconsciente, poderia numa certa medida, tornar-se consciente. (...) Ideologia seria, em suma, a característica do relacionamento social comum, que faz com que toda interpretação dos fatos seja feita segundo um ponto de vista”.

Ao olharmos a sociedade e suas relações pela ótica dos nossos entes, que são o objeto formal deste estudo, podemos compreender, de certa forma, as posturas e condutas adotadas perante o outro e a sociedade.

Não podemos deixar de considerar a cosmovisão, que se constitui nas diferentes formas de ver o mundo, sendo particular a cada ente do Ser do homem, dentro das vivências e dificuldades que experimentam, afetando diferentes aspectos que os compõem como físico, psicológico, social, afetivo e moral. Juntas a cosmovisão e a ideologia interferem diretamente na emissão de um juízo de valor. De acordo com Beresford (2009, p. 38):

“[...] um determinado juízo de valor, e/ou uma axiologia, ou uma teoria sobre todas as particularidades que envolvam os valores, ou seja, sobre a identidade, a conceituação, a classificação e/ou a hierarquia, o conhecimento, e/ou juízos relativos aos mesmos, dependem muito da forma como vemos o mundo, ou “cosmovisão”, e também, da nossa maneira de ver os outros e a sociedade, ou ideologia, que também pode, de alguma forma, corresponder ao nosso imaginário social”.

b) Aspectos Históricos da Teoria dos Valores

O termo valor aparece desde o período mitológico, e é relacionado à ética, moral e justiça. Estende-se ao período antigo, onde recebeu contribuições de Sócrates e Platão que associavam valor à ideia de bem, verdade e virtude. Sendo assim, acreditava-se que apenas o conhecimento acerca valor conduzia a verdade e seu desconhecimento à ignorância (Beresford, 2009).

Destarte, Beresford (2009, p. 42) relata que:

“O “conhecer” era identificado com o “agir” correto, isto é, para que alguém fosse uma pessoa virtuosa bastava, apenas, conhecer perfeitamente a moral. Assim, a virtude era igual à sabedoria, ou ao conhecimento intelectual, e o vício era igual à ignorância”.

O período medieval foi marcado pela tentativa de superação da razão pela fé, com o intuito de se chegar à verdade. E o termo valor fica associado à ideia de bem. Mesmo assim, o termo valor permanece, ainda que

implicitamente, associado à ideia de Deus, como o Supremo ou o Sagrado Bem, no qual todos os outros valores se encontram ou emanam (Beresford, 2009).

O período moderno recebeu influência de I. Kant (1960), quebrando desta forma o antigo paradigma estabelecido nos períodos anteriores. A partir deste período, o termo valor passa a ser expresso como tal, a ideologia e a cosmo visão são renovadas. Kant considera a influência do princípio ético, do dever no estabelecimento de uma moral individual fundamentada em uma moral social (ibid).

No decorrer do século XVIII, a Teoria dos Valores recebeu grandes contribuições, dentre elas, Karl Marx (1818 – 1883) ao vincular o termo valor à ideia de mais valia. Rudolf Herman Lotze (1817 – 1881) introduziu ao contexto filosófico a ideia de valor e valer, Franz Bretano (1838 – 1917) vinculou o sentimento à problemática dos valores, Frederich Nietzsche (1844 – 1900) falava dos valores e da inversão de todos os valores, J. Hessen indica as mais importantes escolas, dentre elas a neokantiana, como a escola que mais influenciou, não só a origem ou a procedência do termo valor, mas também a origem da própria Teoria dos Valores (Beresford, 2009).

A influência direta de I. Kant na Teoria dos Valores e ou Axiologia, se dá através da visão do homem como ser moral e sua ação sobre o mundo, cria uma espécie de sobre mundo sendo outra realidade criada através dessa ação. Esse sobre mundo que o homem vive se chama o mundo da cultura. “Esse outro mundo, o da cultura, que é criado a partir do fazer, ou da ação, ou ainda do agir do homem, é que vai resultar desse aspecto da moralidade do próprio homem” (Beresford, 2009, p.52).

Para Beresford (op. cit.) a natureza oferece ou impõe ao homem uma série de dificuldades ou problemas, à medida que vão aparecendo, o homem tenta resolvê-los. Desta forma o homem tende a transformar o mundo da natureza em mundo humanizado. Este processo de humanização do mundo é o processo da cultura, fazendo com que o homem “rearrume” a natureza, de acordo com suas carências e que, de acordo com elas, encontre no mundo aquilo que represente os valores.

Podemos perceber como os valores, e a Teoria dos Valores ou Axiologia, surgem como tema e problemática filosófica com a contribuição kantiana sobre a moralidade humana (Beresford, 2009).

c) Categorias ou Características dos Valores

Beresford (2009) trata as características como categorias, as quais subdividiu em: a bipolaridade e a conflitabilidade; a difusabilidade e a reciprocidade; a heterogeneidade; a qualificabilidade e a incomensurabilidade; a hierarquia ou a graduação da hierarquia; a inesgotabilidade ou inexauribilidade; a espacialidade; a intemporabilidade e a transcendência; a irrealidade e a realidade metafísica; a realizabilidade; a referibilidade objetiva ou historicidade; a referibilidade subjetiva ou a necessidade de sentido ou vetorialidade e finalidade; preferibilidade ou prazerosidade e desiderabilidade.

Dentre elas serão abordadas, apenas aquelas consideradas mais adequadas para fundamentar esse estudo, ou seja:

a) A Bipolaridade ou a Conflitabilidade.

Essa característica demonstra a dupla e conflitante polaridade dos valores, ou seja, existe uma polaridade positiva, que se encontra a devida correspondência a um valor propriamente dito, e a outra polaridade negativa com a conotação de contravalor, de antivalor ou de desvalor.

b) A Difusabilidade e Reciprocidade

Para que um valor se realize deverá acontecer à influência direta ou indireta, nos demais valores em sua realização. De acordo com Beresford (2009) um valor não é apreendido ou implantado isoladamente, porque um deles se propaga, dentre outros valores, dele decorrente, ou que com ele se comunicam.

c) A Inesgotabilidade ou Inexauribilidade

Os valores não se esgotam, eles são a base para novas ações. Tais valores continuam como um farol, a iluminar nossas próximas ações, que inclusive podem ser incorretas.

d) A Irrealidade e a Realidade Metafísica

A realidade dos valores é metafísica, a sua irrealidade condiz com a ausência de corpo. Para Beresford (2009, p. 58) os valores são irrealis, por não

possuírem um ser corpóreo, sendo assim, pode se considerar em termos fenomênicos que:

“A realidade dos valores vem justamente da pura perspectiva metafísica dos mesmos, ou seja, sem eles, a existência de um ente não teria nenhum sentido, sem algo que viesse a suprir suas carências ou necessidades. Isso porque a realidade, segundo J. Ortega Y Gasset, nada é, senão, uma perspectiva, ou necessidade objetiva de vida”.

e) A Realizabilidade

Os valores se realizam através da fixação e da penetração deles num fato ou na história. Um fato só se transforma em tal quando a ele é agregado valor, ou seja, quando o mesmo passa por um processo de valoração. Se por um lado os valores encontram nos fatos os pressupostos de suas realizações, por outro, também é verdade que os fatos só passam a ter sentido, ou significado, de mérito e relevância, pelas conotações axiológicas a eles atribuídas, por meio de um processo de valoração.

f) A Referibilidade Objetiva ou a Historicidade

Os valores são objetivos, porém guardam certa relatividade referente a categoria subjetiva. De acordo com Beresford (2009), os valores só podem ser apreendidos juntos aos Seres em concreto que emprestam suporte ontológico de referência. Outra referibilidade é a independência dos valores, que se imponham a todos os Seres ou entes imperfeitos, limitados e dotados de carências, privações e vacuidades, mas também aos próprios atos e fatos valorativos ou de valoração.

g) A Referibilidade Subjetiva e a Necessidade de Sentido ou Vetorialidade.

A referibilidade subjetiva é tão relativa quanto à referibilidade objetiva. Os valores existem ou são ao se relacionarem com o próprio homem, o objeto de sua existência. Isto porque, para Beresford (2009, p. 61):

“[...] o homem é o único ente, entre os demais seres, dotado da capacidade de ter consciência de suas próprias carências, limitações e privações. Consciência essa, eminentemente subjetiva, que faz com que o homem, como único ente, capaz de valorar ou de ser, ou de se

transformar em sujeito valorador, inclina-se intencionalmente (daí o termo intencionalidade da consciência), para algo a fim de, ou com a finalidade de suprir as referidas carências, limitações e privações”.

A vetorialidade indica a inclinação para uma determinada finalidade de vida ou existência. Para o autor, os valores são entidades vetorais que nos dispõe sempre para um determinado fim, determinando conscientemente a nossa conduta.

h) A Preferibilidade ou Prazerosidade e Desiderabilidade.

Ao pretendermos alcançar algo, estamos o tornando em ser valioso, no caso do prazer se nos agradar, no caso do desejo e da vontade, transforma-se num objeto de nossa desiderabilidade ou volição. Estando ligado à perspectiva da força ou da pressão social que os valores representam. Beresford (2009, p. 62) assegura que “só assim, poderemos entender, porque, num número significativo de realizações, o valor de um determinado ato social, é resultado da desistência a um prazer, ou até mesmo da resignação de um desejo”.

2.2.2 Conceituações de valor

Para chegar a uma conceituação do termo valor, Beresford (2009) buscou alguns conceitos e/ou definições oriundas do pensamento de alguns autores que tomaram como referência certas categorias deste termo.

O autor Johannes Hessen (1980) é citado por Beresford (op. cit., p. 41) pela grande influência na filosofia dos valores. Seu pensamento admite que o termo valor não possa ser rigorosamente definido, pois, “pertence ao número daqueles conceitos supremos, como os de “ser”, “existência” etc. que não admitem definição. Tudo o que pode fazer-se a respeito deles é simplesmente tentar uma clarificação ou “mostração” do seu conteúdo”.

As categorias que embasam o pensamento de Hessen (1980) em relação ao termo valor, segundo Beresford (2009), são da Referência Subjetiva e Qualitativa e a categoria Objetiva dos valores.

A categoria da Referência Subjetividade pela qual Hessen (1980) se baseia em seu conceito, considera a individualidade consciencial como um indicador de subjetividade, já que cada ente do Ser do homem através de sua

consciência e intencionalidade indica suas carências e tende a satisfazê-las. A tendência a satisfazer as necessidades, compõe a categoria da Vetorialidade, e o sentido que escolhemos para satisfazê-la pauta a nossa conduta. Percebemos a relação de tal categoria aborda por Hessen com nossos entes e suas condutas. Agem de acordo com suas carências, no intuito de satisfazê-las, mesmo que esta ação represente um contravalor, rápida referência à categoria da Bipolaridade ou da Conflitabilidade (Beresford, 2009).

A categoria da Referibilidade objetiva também é adotada por Hessen (1980) e nos mostra a não dependência exclusiva do arbítrio ou do capricho do sujeito a quem eles se revelam, concluindo que o mundo dos valores é essencialmente “supra individual” e, portanto, passa a ser comum a todos os Seres humanos. Para Hessen, os valores são como qualidades subjetivas e ideias, ou um valer objetivo, correspondem a tudo aquilo que for apropriado a satisfazer determinadas necessidades humanas (ibid).

Miguel Reale (1988) é outro autor que tem características em comum com Hessen, por abordar a categoria da Referibilidade Objetiva ou da Historicidade, anteriormente descrita. Reale tem sua visão embasada no mundo da cultura, compreendendo a objetividade na perspectiva de uma análise histórica. Entendendo, assim, que os valores não se limitam as vivências individuais (ibid).

De acordo com Beresford (2009, p. 44):

“Os valores não possuem uma realidade em si, ontológica, mas sim vinculada a atos e casos valiosos. Trata-se de algo que se revela na experiência humana, através da história. Os valores não são uma realidade ideal que o homem contemple como se fosse um modelo definitivo, ou que possa realizar de maneira indireta como quem fez uma cópia. Os valores são, ao contrário, algo que o Homem realiza em sua própria experiência e que vai assumindo expressões diversas e exemplares, projetando-se através do tempo, numa incessante constituição de entes valiosos”.

A contribuição recente de Reale foi apresentar uma conceituação de valor mais específica, considerando as carências humanas como um fator

essencial. Sendo assim, Beresford (2009, p. 44), baseando-se em Reale (1988), afirma que na atualidade o termo valor “[...] é como que a palavra-chave de todas as ciências humanas, indicando algo que deve ser em virtude do significado e papel que lhe atribuem às opções ou preferência dos indivíduos e dos grupos sociais”.

O pensamento de Mendes (1925) defende a necessidade de se transformar os estudos dos valores numa ciência objetiva, fazendo referência à categoria da Referibilidade Objetiva. Seu intuito é indicar a pouca aplicabilidade do valor como “objeto de um conhecimento que procura ganhar substância científica” (citado por Beresford, 2009).

Apesar da relativa crítica que Mendes faz à categoria da Referibilidade Subjetiva, o autor compreende que o homem é o grande responsável por todo ato de valoração ou valorização. Ao defender a consecução da objetividade dos valores, através de um fato axiológico, Mendes, assim como outros autores, estabelece uma estrita ligação de tal fato valorativo com as necessidades humanas (ibid).

Destarte Beresford (2009, p. 46) relata que:

“Tudo aquilo que completar, direta ou indiretamente, a plena existência humana, vista em suas diversas amplitudes espaços-temporais. Todavia, não excluiremos, como valor, a tudo aquilo que não possa completar o psiquismo humano, como necessidades lógicas, planejamentoológicas etc., que terão que ser analisadas onde se situam, isto é, na própria estrutura interna psíquica”.

Outra contribuição parte de Macedo (1937) que considera além da categoria da Referibilidade Subjetiva mais dois enfoques, um ontológico e outro fenomenológico e ao final de sua análise o enfoque entitativo (ibid).

O enfoque fenomenológico, no qual Macedo se baseia, parte de Gilson e Heidegger, no qual, acreditam na impossibilidade de possuímos uma consciência pura ou absolutamente independente do que está a nossa volta. Pois estamos lançados ao mundo e cercados por um contingencial de circunstâncias, existindo uma ação recíproca e intencional em nossos atos e fatos, não sendo permitida nossa neutralidade. A partir deste pensamento

Beresford (2009, p. 47) considera que “tudo na vida passa a ter um valor ou um antivalor, ou seja, tudo aquilo que faz parte de uma existência concreta de um indivíduo, ou que tem uma conotação peculiar ao sujeito nela envolvido, é belo ou feio, é bom ou mau, etc”.

A contribuição de Macedo (1937) vai além, ao distinguir valores de seres, considerando que, muito embora os valores estejam associados aos seres, eles não são os seres. Os valores podem ser comparados aos inquilinos, enquanto os seres seriam a residência (ibid).

Macedo (op. cit.) completa sua análise fenomenológica, citado por Beresford (2009), e faz uma análise entitativa, ao definir valor como algo objetivo, sendo um ser próprio sem ser corpóreo ou espacial, nem mesmo ideal, não se reduz a uma arbitrária criação do eu, é um ser.

Os entes do presente são lançados ao mundo e encontram-se em suas circunstâncias, e suas atitudes e condutas estão sendo influenciadas por essa situação, não permitindo neutralidade. E conseqüentemente, representando um valor ou um contravalor.

Rosieri Frondizi (1991) discorre que valor é uma qualidade estrutural, e ao realizar essa consideração, o autor percorre algumas características dos valores, sendo elas: qualificabilidade, heterogeneidade, a inespacialidade, a realidade, a irrealidade, e a referibilidade objetiva e subjetiva. Contribuindo, desta forma, com mais elementos conceituais (citado por Beresford, 2009).

Para Frondizi (op. cit.), a existência dos valores é dependente de algo que se transforme em depositário, para que ele possa existir. O valor se refere a qualidades valorativas e que não tem existência própria, necessitando de objetos e seres para transformá-los em bens. Os valores são meras possibilidades antes de incorporar-se ao respectivo portador, isto é, não tem existência real senão virtual (ibid).

Dessa maneira, Beresford (2009, p. 52) sugere que:

“A nosso juízo, a irrealidade do valor deve ser interpretada como uma qualidade estrutural. Uma estrutura não equivale à soma de suas partes, ainda que dependa dos membros que a constituem, tais membros não são homogêneos. A estrutura não é abstrata, como são os concertos,

senão concreta individual. Uma orquestra sinfônica é um claro exemplo de estrutura. Se se interpreta a irrealidade do valor como uma qualidade estrutural se explica seu caráter, aparentemente contraditório de depender das qualidades empírica em que se apoia, porém, ao mesmo tempo, não pode reduzir-se a tais qualidades.”

O pensamento de Gobry (1975) representa uma quebra de paradigma, ao concluir que as necessidades humanas são oriundas do nosso permanente estado de carência, privação e vacuidade. Que o contexto contingencial dessa circunstancia é axiológico, por ser metafísico e não ontológico (citado por Beresford, 2009). O autor supracitado continua, ao afirmar que:

“[...] todos os males que o Homem suporta e todos os bens que ele experimenta são de outra natureza. O paraíso perdido, esta realidade metafísica do Homem da qual o Homem está constantemente privado: é o valor. Compreendemos bem a palavra “metafísica”. A carência da qual sofre o homem é ontológica, mas axiológica” (citado por Beresford, 2009, p.54).

Sendo assim, Gobry (1975) conceitua valor como uma realidade metafísica para qual o homem, necessariamente, tem como fim ou objetivo, preencher ou suprir suas necessidades, que são decorrentes de seu permanente estado de carência, privação ou vacuidade axiológica (citado por Beresford, 2009).

Após as contribuições descritas nesse tópico, Beresford (2009) entende o Homem como o único ente capaz de valorar, pois possui uma consciência intencional que lhe permite viver no mundo da cultura e dos valores, e não no mundo da natureza como os demais entes. E define valor como:

“[...] uma qualidade estrutural de natureza metafísica que corresponde a tudo aquilo que preenche positivamente (pois do contrário tem-se um contravalor ou desvalor) um complexo determinado estado de carência, privação ou vacuidade de um ente do Ser em geral, de um ente do ser do homem de forma muito particular ou especial” (Beresford, 2009, p.55).

2.2.3 Educação para os valores

No ambiente escolar, a educação para os valores realiza-se em todos os momentos, permeia o curriculum e também todas as interações interpessoais na escola e as relações desta com a família e a sociedade (Valente, 1989).

Os valores são intrínsecos à educação, desta forma, o problema educativo sem incluir valores não é equacionável nem resolúvel. Assim, o estudo dos valores por parte dos educadores não é apenas necessário, é indispensável (Patrício, 1998).

Portanto, deve-se criar uma cultura escolar que fomente valores aos alunos. Isto significa dedicar esforço ao planejamento e à realização das atividades (Araújo et al., 2007).

Mesmo que não se enfrente e discuta a questão da educação para os valores na escola, a moral surge a todo o momento, sempre que alguém seleciona ou se manifesta a favor ou contra qualquer comportamento, situação, pessoa ou objeto (Valente, 1989).

Nesse sentido, a educação para valores foca nas potencialidades e habilidades humanas para o pleno exercício de sua dignidade (Camargos & Leandro, 2010).

Há ainda necessidade de uma ponte entre a reflexão sobre os valores e a promoção dos valores. Essa ponte é a vivência e a interiorização dos valores. O discurso axiológico sem vivência é oco. A prática axiológica sem vivência é morta e será seguramente ineficaz (Patrício, 1998).

Compete ao educador a difícil e grave tarefa de, não apenas saber, saber-ser ou saber-fazer, mas sim, fazer-ser, não um fazer-ser técnico, mas um fazer-ser ético. O professor não faz-ser “coisas”, ele faz-ser “pessoas”. A dimensão axiológica culminante do educador é a dimensão prática (Patrício, 1998).

É conveniente dar maior destaque a educação dos valores na escola, ir além das palavras e das boas intenções, dar-lhe um lugar que permita abandonar o papel subalterno que agora ocupa. Há necessidade de propostas que consubstanciem as ideias em práticas, tempo e dedicação para realizá-las, e recursos para que seja de fato possível realizá-las (Araújo et al., 2007).

Os professores ensinam aquilo que valorizam, o que acham justo e injusto, bem como a escola no seu todo, naquilo que explicita e não explicita, no que diz permitir e no que proíbe, no que incentiva e no que faz por desconhecer, em suma, ensinam valores. O ensino dos valores é inevitável (Valente, 1989).

Educar não é unicamente instruir, mas oferecer uma experiência significativa que prepare para a vida como cidadão. Portanto, o educador precisa ser cristizador dos valores no meio, deve fazer de cada escola um ambiente rico em práticas e atividades educativas que cumpram seus objetivos e ao mesmo tempo expressem e façam viver em valores (Araújo et al., 2007).

A decisão humana de educar e ser educado só é inteligível à luz de um referencial axiológico. Com efeito, a própria educação é um bem geral constituído por um complexo de bens particulares. O bem mais geral que se visa é a perfeição do educando, do homem enquanto sujeito de atos intencionais educativos (Patrício, 1998).

Os valores envolvem tudo o que merece o nome de educativo, pois educar é realizar progressivamente o que é tido como o bem mais valioso para cada indivíduo humano e para a comunidade humana a que ele pertence (Patrício, 1998). Além disso, a educação para valores é uma forma privilegiada de enfrentamento da exclusão social (Camargos & Leandro, 2010).

É notório que os professores de épocas passadas sempre foram formados no quadro de uma axiologia implícita. A nossa época tem, no entanto, uma certa instabilidade axiológica. Vivemos, axiologicamente, sobre areias movediças. Essa difícil situação humana repercute-se com particular violência na educação, sendo fator de insegurança e angústia para os professores. Confrontam-se eles, na sua navegação quotidiana, com inúmeras dificuldades ou perigos, os quais convêm analisar algumas destas dificuldades.

Uma dificuldade com que se confronta hoje o educador é o neutralismo axiológico, que segundo Patrício (1998, p. 7):

“Consiste na ausência de referências axiológicas para o ato educativo. A educação é esvaziada de valores. Sob o pretexto de que é perigoso endoutrinar, inculcar valores, pugna-se pelo esvaziamento axiológico da

ação educativa, remetendo o educando para a solidão integral no que concerne à formação e desenvolvimento da sua consciência axiológica e cometendo-lhe a responsabilidade exclusiva por esse processo de formação e desenvolvimento”.

Outra dificuldade é o relativismo axiológico que cerca permanentemente o professor da nossa sociedade. Consiste na desvalorização de todos os valores e na sua desestruturação hierarquiológica. Consideram-se equivalentes todos os valores. O objetivismo dos valores é negado, sendo assim, o subjetivismo é radicalmente afirmado.

Entretanto, há rigorosa hierarquia no mundo dos valores. Se o educador não tem este sentido da hierarquia axiológica não está em condições de educar aquele que lhe é entregue. Desta forma, a formação axiológica dos educadores torna-se de importância crucial.

A Axiologia Educacional é de suma relevância para a prática pedagógica dos professores, devendo influenciá-la diretamente. Ou ela muda a vivência axiológica dos professores, ou torna-se apenas palavra. A educação é uma espécie de ação, nunca pode tal verdade ser esquecida. É para essa ação que o professor tem de ser preparado e preparar-se continuamente (Patrício, 1998).

A educação em valores não é algo que se alcance simplesmente porque se acredita ou se deseja, é preciso encontrar meios para realizar de fato o que se imagina (Araújo et al., 2007).

É, pois, conveniente que o discurso axiológico-educacional obedeça, na medida do possível, aos seguintes requisitos: simplicidade e clareza na sua estruturação e enunciação; objetividade; relação com o trabalho educativo concreto (Patrício, 1998).

De acordo com Patrício (1998, p. 13), a formação axiológico-educacional de um professor deve ser organizada e funcionar para:

“a) promover a reflexão teórica sobre os valores a cultivar na vida e no processo educativo escolar; b) promover a transferência dessa reflexão teórica para as situações educativas concretas e práticas em que o professor se encontra como educador profissional; c) preparar para uma vida pessoal e profissional que seja um processo de formação contínua

d) preparar para uma vida pessoal e profissional que seja axiologicamente diversificada, rica e valiosa; e) organizar situações didáticas rigorosamente provocadoras e propiciadoras da experiência das classes de valores consideradas principais; f) conduzir a ancorar a reflexão e a prática dos valores num solo cultural e civilizacional concreto, com o universal sempre por horizonte; g) conduzir a analisar com objetividade e realismo as possibilidades de estruturação e funcionamento pedagógicos da escola, com vista à realização de uma educação efetivamente indutora e promotora dos valores”.

2.3 O desenvolvimento humano na faixa etária de 13 a 15 anos.

O estudo do desenvolvimento humano é o estudo de vidas reais, de como as pessoas mudam. São extremamente complexos, pois sofrem diversas influências. Compreender estas influências e a maneira como interagem pode oferecer uma enorme utilidade prática (Papalia & Olds, 2000).

As mudanças ocorrem durante toda a vida, porém, são mais perceptíveis na infância. As mudanças são numerosas, diversas e aleatórias, isto dificulta a eficiência dos estudos dos desenvolvimentistas - cientistas que estudam o desenvolvimento humano (idem).

O desenvolvimento humano sofre muitas influências. Algumas são hereditárias e outras são do ambiente externo. Um indivíduo pode sofrer influências diferentes de outro, devido às diferenças de raça, etnia, cultura, estilo de vida, religião, constelação familiar e condição sócio econômica. Algumas experiências são puramente individuais, outras são mais frequentes em certos grupos, seja de idade, gerações, criadas em certas sociedades, de certa região ou em outra época (idem).

Papalia e Olds (2000) dividiram o ciclo de vida humano em oito períodos: (1) pré-natal (concepção até o nascimento); (2) primeira infância (nascimento até 3 anos); (3) segunda infância (3 a 6 anos); (4) terceira infância (6 a 12 anos); (5) adolescência (12 a 20 anos); (6) jovem adulto (20 a 40 anos); (7) meia-idade (40 a 65 anos); (8) terceira idade (65 em diante).

As modificações anatômicas e fisiológicas se processam numa velocidade moderada entre as idades de 5 a 10 anos, porém a partir dos 10 anos, para as meninas, e dos 12 anos, para os meninos, ocorre um súbito aumento em suas estaturas, e é quando estes apresentam indícios notórios do início da puberdade. Na atualidade a adolescência começa mais cedo e termina mais tarde, ocorrendo entre os 10 e 20 anos, ou além disto (Gallahue & Ozmun, 2001; Gesell, 1978).

Marshall (1981, p. 57) afirma que “a puberdade mais precoce das meninas torna-as maiores e mais fortes que os meninos entre os 10 anos e meio e os 13 anos, mas quando os meninos têm seu surto de crescimento acelerado, crescem muito mais que as meninas e acabam por ser uns 10% maiores”.

“A puberdade é um estágio de transição entre a segunda infância e a adolescência propriamente dita” e pode estender-se até a parte intermediária ou final da adolescência (Pikunas, 1979, p. 274).

O início da puberdade é geralmente denominado pubescência, que é o período mais precoce da adolescência. Durante a pubescência, características sexuais secundárias começam a aparecer, como a maturação dos órgãos sexuais e mudanças no sistema endócrino, iniciando-se o estirão de crescimento pré-adolescente. Além da maturação sexual e do crescimento físico, também ocorrem desenvolvimentos gerais sociais, emocionais, cognitivos e da personalidade (Gallahue & Ozmun, 2001; Miller, 1981; Pikunas, 1979).

A puberdade não ocorre numa idade bem definida, há uma grande variabilidade na idade que pode ocorrer, é mais um processo que um estado. (Comte-Sponville, 2007; Gesell, 1978; Marshall, 1981; Miller, 1981; Pikunas, 1979).

Muitos autores concluíram que os adolescentes que entram na puberdade mais cedo, ou seja, que apresentam um nível de maturação puberal mais elevado, apresentam grande vantagem em relação aos seus pares, e são selecionados para comporem as equipes de diversas modalidades desportivas de elite (Cumming et al., 2006; Figueiredo et al., 2009; Figueiredo et al., 2010;

Malina et al., 2005; Malina et al., 2006; Philippaerts et al. 2006; Vaeyes et al. 2006).

No entanto, não se pode reduzir a adolescência a uma simples transformação fisiológica, mas é também um período de transição social e psicológica da infância a idade adulta. Os diferentes níveis de maturação social e psicológica são tão evidentes quanta a variação na maturação física (Comte-Sponville, 2007; Gallahue & Ozmun, 2001).

Desta forma, Aberastury e Knobel (1971) enfatizam a Síndrome Normal da Adolescência e suas dez características, que são: 1) a busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas; 5) falta de localização temporal; 6) evolução sexual; 7) atitudes sociais reivindicatórias; 8) contradições sucessivas nas manifestações de condutas; 9) separação progressiva dos pais; 10) constantes flutuações de humor e do estado de ânimo.

De acordo com Gallahue e Ozmun (2001), o período de tempo que compõe a adolescência é afetado pelo aspecto biológico e cultural: pelo biológico, no momento em que o fim da infância é marcado pelo início da maturação sexual; pelo cultural, na medida em que o fim da adolescência e o início da fase adulta são marcados pela independência emocional e financeira da família.

Dessa maneira, observa-se que o crescimento no sistema reprodutivo exerce grande influência nas atitudes, comportamentos, e experiências dos adolescentes. Os meninos que têm sua maturação sexual precoce apresentam vantagens sobre os demais, muitas vezes são mais populares e têm mais prestígio social, pois se assemelham aos adultos. Os que amadurecem mais tarde são propensos a serem inseguros e ansiosos, normalmente encontram mais problemas e perturbações que seus colegas precoces (Marshall, 1981; Pikunas, 1979).

A respeito das emoções, os pais dos adolescentes de 13 anos de idade os consideram atenciosos, interiorizados e independentes. Mas, estas características podem ser levadas ao extremo e então os consideram retraídos, mórbidos, irritáveis, reservados, indiferentes, intratáveis, isolados, sensíveis e

vulneráveis. Aos 14 anos o jovem é expansivo e comunicativo, enérgico e entusiástico, e é mais feliz que antes. Seu humor é apreciado pelos outros.

O adolescente de 15 anos é considerado pelos pais mais confiante, mais decidido, mais perceptivo, mais sagaz e mais controlado. Tem maturidade suficiente para perceber muitos problemas, mas nem sempre consegue solucioná-los (Gesell, 1978).

Nessa faixa etária os rapazes estão muito suscetíveis à cólera. As reações agressivas e hostis são umas das respostas preferidas dos adolescentes para se protegerem das possíveis ameaças do mundo adulto ou dos colegas. Com 13 anos o rapaz já é menos violento que antes e poupa respostas atravessadas, consegue ignorar as situações. Porém pode descarregar sua cólera em qualquer outra pessoa. O adolescente de 14 e 15 anos tem um maior controle sobre sua cólera, muitas vezes consegue se calar e as reações violentas são predominantemente verbais (Gesell, 1978; Pikunas, 1979).

Isso porque o adolescente está à procura de formar sua identidade adulta, mas ainda não tem a maturidade necessária para discernir a integridade de suas condutas (Aberastury & Knobel, 1981).

Dessa forma, somente quando a sua maturidade biológica estiver acompanhada por uma maturidade afetiva e intelectual, lhe possibilitará entrar no mundo do adulto, e então, estará munido de um sistema de valores, que lhe possibilitará rejeitar determinadas situações que o levariam a condutas imorais (Aberastury & Knobel, 1981).

Entretanto, o adolescente também apresenta diversas qualidades. Com 13 anos o adolescente considera-se com muita disposição, determinação, saúde, inteligência e boa capacidade atlética. O jovem de 14 anos se considera com maior variabilidade em suas qualidades pessoais: bom sentido de humor, disposição agradável, determinação, bom entendimento social e boa capacidade escolar. E aos 15 anos o adolescente menciona que características pessoais da personalidade, como confiança; simplicidade; disposição agradável; senso comum, se sobrepõem às de índole social. Também são consideradas as qualidades intelectuais (Gesell, 1978).

O adolescente já não é criança, e ainda não é adulto. Ele não é alguém bem definido, o adolescente está se tornando. O jovem busca independência e tenta provar para si próprio que já não é mais uma criança, deseja sua independência antes mesmo de ter capacidade para enfrentar e dominar as complicações da vida moderna. Ele sente-se pronto para abandonar a segurança da infância. O adolescente odeia sua família, a sociedade, a terra inteira, prefere seus sonhos, seus ideais. Esta é a idade das grandes revoltas, das grandes raivas, dos grandes desesperos, dos grandes sentimentos e dos grandes ódios (Comte-Sponville, 2007; Miller, 1981; Pikunas, 1979).

De acordo com Comte-Sponville (2007), a afirmação do adolescente é através da oposição, ele tem o espírito de negação, a necessidade de julgar, condenar, opor-se aos pais, transgredir as regras. Este é o momento da libertação, de tornar-se livre.

O púbere, adolescente que se encontra na puberdade, muitas vezes é levado por sensações e sentimentos, e é cada vez mais sensível, reagindo fortemente aos eventos e conflitos sociais. Ele costuma ser bem contraditório, frequentemente oscila entre narcisismo infantil e altruísmo da juventude; atividade febril e ociosidade; amor e ódio; interesse e apatia; liberdade e timidez; submissão e rebeldia. Ao mesmo tempo em que são vaidosos, orgulhosos, agressivos, também são impotentes e dependentes. Parece que a capacidade para manter experiências afetivas em harmonia fica perdida durante algum tempo (Miller, 1981; Pikunas, 1979).

Muitas mudanças ocorrem com o relacionamento familiar, quando os jovens alcançam a adolescência. O adolescente de 13 anos mostra-se muito preocupado com as discussões dos pais, e apresenta maior afastamento das atividades familiares, sua preferência sai dos seus pais para os amigos do sexo oposto. Ao completar 14 anos de idade o jovem sente a necessidade de ser independente e de se separar da família, e já não se importa tanto com as brigas dos pais. A unidade familiar pode atingir seu nível mais baixo quando o adolescente está com 15 anos, muitas vezes deseja ser independente e abandonar o lar. Para muitos, seus amigos são tudo e a família nada (Gallahue & Ozmun, 2001; Gesell, 1978, Pikunas, 1979).

Acerca do seu relacionamento com os amigos, os adolescentes de 13 a 15 anos, tanto rapazes quanto moças, têm grande grupo de amigos, no entanto poucos íntimos, mesmo assim partilham seus segredos. Nesta fase há o auxílio mútuo, pois os adolescentes aconselham seus amigos e fazem o necessário para se ajudarem (Gesell, 1978; Miller, 1981). Uma das maiores mudanças do aspecto emocional é a transferência de afeição e amor dos pais para os colegas, inclusive para os membros do sexo oposto, porém, amigos especiais, adultos significativos e treinadores reverenciados algumas vezes podem superar a família e o grupo de amigos. Entretanto, a família propicia ao adolescente, entre outros fatores, o sentido de autonomia, o amor e a confiança (Gallahue & Ozmun, 2001; Pikunas, 1979).

O jovem está numa fase de procura do seu eu, assinalado por afiliação íntima de amigos e formação de “tribos”. A influência dos amigos concorre, e muitas vezes ultrapassa, sua hierarquia de valores que os pais conseguiram criar depois de muitos anos de trabalho árduo. O adolescente tenta alcançar a aprovação dos amigos e ser mais popular, então muda de atitudes para mostrar um comportamento mais amadurecido. Ele dispõe a qualquer coisa, altera seus pensamentos e opiniões para se ajustar ao grupo que deseja pertencer. Este é um dos principais motivos para o envolvimento com atividades desportivas (Gallahue & Ozmun, 2001; Gesell, 1978; Pikunas, 1979).

Erikson (1968) afirma que a oscilação do modo de ser do adolescente pode ser devido à tentativa de estabelecer uma identidade segura. Preocupa-se com a discrepância entre o que ele é do seu ponto de vista, e o dos outros (citado por Miller, 1981).

Alguns adolescentes de 13 a 15 anos de idade, geralmente, já sabem distinguir o bem do mal e sabem o que devem fazer, porém, alguns recorrem à consciência da mãe. A maioria tenta ser bom, mas afirmam que é divertido ser mal. A consciência de alguns incomoda, a de outros não. Muitos se preocupam em fazer o que é mal, de acordo com o castigo decorrente, ou se provocará algum malefício a alguém (Gesell, 1978).

O adolescente apresenta grande senso de justiça e busca ser justo e que seus colegas também o sejam. Os de 13 anos cobram a justiça dos

professores e diretores. Alguns não põem a culpa nos outros quando cometem algum erro, mas há uma grande variabilidade de reações. Aos 14 anos continuam cobrando muito a justiça dos seus professores, mas agora já se preocupam com a justiça para os outros. Cobram até mesmo dos seus colegas, para que sejam justos com seus professores. Na maioria das situações assumem seus erros e não põem a culpa nos outros, no entanto, em alguns momentos, culpam a situação. A partir dos 15 anos o adolescente já demonstra maior senso de justiça, e desta vez até mesmo para com pessoas que não são do seu convívio, grupos minoritários. Agora, a maioria dos jovens assume sempre a culpa pelos seus erros (Gesell, 1978).

Acerca da honestidade apresentada pelos adolescentes na faixa etária de 13 a 15 anos, Gesell (1978) afirma que os de 13 anos reprovam a fraude, a não ser que haja uma boa razão para fazerem. Também apresentam baixa frequência de furtos. Para minimizarem alguma situação podem ser omissos ou mentir, entretanto costumam ser honestos. Aos 14 anos costumam reconhecer a honestidade dos seus colegas e não têm o hábito de mentir, a não ser quando seja algo sem importância. Os adolescentes de 15 anos buscam falar sempre a verdade, e observam que as pessoas verdadeiras têm a confiança alheia, no entanto, para não ferir aos outros, podem enfeitar a verdade.

Esse tipo de conduta é necessário para que o adolescente faça uma transição adequada da infância para a fase adulta. Para que o adolescente tenha um processo psicossocial saudável e produtivo de desenvolvimento, é necessário que os adultos tenham uma liderança sensata, apresentando modelos positivos de papéis a desempenhar e uma orientação que desenvolva coragem (Gallahue & Ozmun, 2001).

2.4 O desenvolvimento moral

Jean Piaget orientou estudos sobre a origem e o desenvolvimento das estruturas cognitivas e do julgamento moral na fase da infância e adolescência. Suas descobertas apoiam a tese de que o julgamento moral tem seu desenvolvimento através de uma série de estágios, que são reorganizações

cognitivas. Cada estágio tem suas características, formas, esquemas e organizações bem definidas (Duska & Whelan, 1994).

Já os trabalhos de Kohlberg completaram e ampliaram os de Piaget. Ele identificou seis estágios que se agrupam em três grandes níveis e que têm relação direta com o desenvolvimento cognitivo e a conduta moral (Duska & Whelan, 1994).

Os estudos de Jean Piaget a respeito do desenvolvimento da consciência moral definem quatro fases: anomia, heteronomia, semi autonomia e autonomia (Piaget & Inhelder, 2006).

A anomia é caracterizada pela ausência da noção de normas ou regras, não há consciência moral. Nesta fase encontram-se crianças de até 2 anos de idade. Estas crianças jogam de acordo com seus desejos e hábitos motores, não têm noção alguma a respeito das regras, e não sentem falta delas, sendo assim, não tem consciência das infrações cometidas, tampouco percebem a necessidade das sanções impostas (Piaget, 1994; Piaget & Inhelder, 2006).

As crianças que se encontram na anomia, agem automaticamente, e não fazem distinção entre a intencionalidade e a consequência dos atos. Ao final deste estágio, as crianças já imitam algumas regras dos adultos, mas não compreendem sua essência (Piaget & Inhelder, 2006).

A fase da heteronomia é caracterizada pela obediência, pela coerção e punição. O respeito às regras se baseia no princípio de autoridade, no respeito unilateral e nas relações de pressão, ou seja, o indivíduo somente respeita e obedece a lei porque há punições e proibições, havendo, portanto um caráter coercitivo advinda de uma autoridade. Sendo assim, o respeito às regras está relacionado ao medo das consequências de sua transgressão. Encontram-se na fase da heteronomia crianças até sete ou oito anos de idade (Lourenço, 2012).

Na fase da semi autonomia, que é a fase intermediária entre heteronomia e autonomia, a criança conhece melhor a essência das regras, conseguindo relativizar a infração e a necessidade de punição. Surge nesta fase a responsabilidade subjetiva, pois o indivíduo já consegue perceber a intencionalidade. Sente a necessidade de cooperar no jogo, entretanto, a regra

ainda é imposta. Estão nesta fase crianças entre 8 e 12 anos de idade (Piaget & Inhelder, 2006).

Já a fase da autonomia é baseada na igualdade, no respeito mútuo e nas relações de cooperação. Esta fase ocorre aproximadamente aos doze anos de idade. Somente através da cooperação a criança alcançará a autonomia (Lourenço, 2012).

a) Prática das regras.

Do ponto de vista da prática das regras, há quatro estágios distintos e progressivos. O primeiro estágio, o sensório-motor, é “puramente motor e individual”, as crianças jogam em “função de seus próprios desejos e de seus hábitos motores.” (Piaget, 1994, p.33) Seguem esquemas mais ou menos ritualizados, mas o jogo individual permanece. Há apenas, regras motoras, não regras coletivas. Este estágio perdura até os dois anos de idade, e ocorre concomitante a fase da anomia (Lourenço, 2006).

Piaget (1994) diz que o segundo estágio, o pré-operatório (egocêntrico), que ocorre entre os dois a cinco anos, inicia-se no momento em que as crianças recebem as regras externas já codificadas. As crianças imitam as regras dos adultos, no entanto jogam para se satisfazerem, seja sozinha ou com parceiros, e não cuidam da codificação das regras. “É esse duplo caráter de imitação dos outros e de utilização individual dos exemplos recebidos que designaremos pelo nome de egocentrismo” (Piaget, 1994, p.33).

O terceiro estágio é o operatório concreto (cooperação) que aparece por volta dos sete, oito anos. Há um grande desejo de cooperar com seus colegas, agora a criança já tem mais conhecimento sobre as regras, já deseja vencer os adversários e aparece a necessidade de unificação das regras e de controle mútuo. Apesar disto, “ainda reina uma variação considerável no que se refere às regras gerais do jogo” (Piaget, 1994, p.33). Nesta fase as crianças encontram-se na transição da heteronomia para a autonomia, denominado semi autonomia (Piaget & Inhelder, 2006).

Aos onze, doze anos aparece o quarto estágio, que é o operatório formal (codificação das regras), quando surge o desenvolvimento da capacidade de raciocínio abstrato. “O código das regras a seguir é agora conhecido por toda a

sociedade” (Piaget, 1994, p.34). As regras são intensamente valorizadas, muitas vezes tendo mais importância do que o próprio jogo, nenhum detalhe é deixado de lado. As regras, que são conhecidas e estabelecidas nos mínimos detalhes, são estruturas essenciais para o trabalho em grupo, que se tornam muito valorizadas nesta fase. Quando as crianças alcançam esse estágio, alcançam também a autonomia.

b) A consciência das regras

Segundo Piaget (1994), há três estágios acerca da consciência das regras, tendo uma progressão ainda mais suave que a da prática das regras. No primeiro estágio, que vai do nascimento até o decorrer da fase egocêntrica, a regra ainda não é imposta pelos adultos, pois é puramente motora e não é uma realidade obrigatória.

O segundo estágio ocorre entre o ápice do egocentrismo e a primeira metade do estágio da cooperação. Nele “a regra é considerada como sagrada e intangível, de origem adulta e de essência eterna” (Piaget, 1994, p.34). Qualquer adaptação é considerada como transgressão.

No terceiro e último estágio “a regra é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório” (Piaget, 1994, p.33), no entanto, se houver um consenso geral esta poderá ser modificada.

O autor (op. cit., p. 55) afirma que “até seis, sete anos mais ou menos, a criança tem muita dificuldade em saber o que vem dela e o que vem dos outros, em seus conhecimentos próprios”, está no início da fase do egocentrismo. Nesta fase as crianças são humildemente submissas a todas as regras que governam a vida, porém, mesmo as achando divinas, não têm coerência adequada para praticá-las (Boom, 2011).

Dos quatro aos doze anos pode-se observar o desenvolvimento cognitivo e social do menino através da assimilação do jogo. No começo o jogo é puramente imitativo, depois há uma versão simplificada, e então as regras são generalizadas e codificadas. Entretanto, mesmo aos onze, doze anos ou até mesmo adultos, não submetem todas as regras a uma análise crítica, e acabam tendo algumas regras como hábitos. Isto porque o Homem pode ser

autônomo no cumprimento de umas regras e heterônomo diante de outras (Lourenço, 2006).

É necessário que estas crianças cheguem ao nível da autonomia para algumas regras, para então terem um verdadeiro conhecimento e respeito, não apenas cumpri-las fielmente. As atividades de cooperação são de extrema importância para o desenvolvimento da compreensão do objetivo e da origem das regras (Piaget, 1994).

Quando o menino chega ao estágio da cooperação e há um declínio da heteronomia, então há também um amadurecimento do respeito pelas regras, que pode ser observado pela obediência e conhecimento destas. A regra agora é vista como “resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida” (Piaget, 1994, p.60), não mais como sagrada e intocável, por ser imposta pelos adultos.

c) Heteronomia e o juízo sobre o certo e o errado.

As crianças acham que todas as regras são iguais, pois estão vivendo no realismo moral, que é “a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si” (Piaget, 1994, p.93). Ou seja, todo ato que está de acordo com a vontade do adulto é certo, e todo ato que não esteja de acordo com as ordens do adulto é errado. Não existem situações que reduzam a culpa por não cumprir uma regra, sempre é necessária a aplicação literal delas.

A criança heterônoma é cercada de regras que regem quase todos os aspectos de sua vida, e ela sente-se obrigada a cumprir todas. O egocentrismo como um estado que a organização interior não é influenciada pelo contato com a realidade. A criança não consegue diferenciar o ambiente externo de si mesma, pois ainda não dispõe das estruturas cognitivas para classificar acontecimentos, pessoas e ideias, não tem a capacidade de diferenciar seus sonhos dos fatos reais (Duska & Whelan, 1994).

A criança egocêntrica encontra sua identidade na submissão às regras dos adultos, ainda é incapaz de cooperar na sociedade, seu prazer é sentir-se em comunhão com o mundo dos mais velhos. Não tem conhecimento de sua função na sociedade, nem do que deseja, por isso, os adultos têm um grande

poder sobre eles. Tanto na moral quanto no jogo, o jovem submete-se às regras estabelecidas, porém não tem consciência delas, apenas obedece (Lourenço, 2006).

Para examinar os efeitos do realismo moral sobre o julgamento infantil, Piaget estudou a distração, o furto e a mentira nas crianças, por meio de algumas histórias (Duska & Whelan, 1994).

Sobre a distração, as que tinham até sete anos, em média, julgavam a culpa da distração baseados na realidade objetiva, atribuem a maior culpa às pessoas que causam um maior dano material, porque nesta faixa etária a criança não leva em consideração a intenção dos atos, pois não conseguem identificar-se com os outros. Com o crescimento da criança esta forma de julgamento é atenuada e a partir dos nove anos a criança já é capaz de julgar baseada na responsabilidade subjetiva (Piaget, 1994).

Quando as histórias são relacionadas ao roubo as crianças até seis anos também julgam os fatos de acordo com o dano material, sem considerarem a intenção. Este critério de julgamento é universal para o estágio do realismo moral. A partir dos sete anos já não havia mais nenhum caso de julgamento baseado na responsabilidade objetiva (Piaget & Inhelder, 2006).

O julgamento baseado na responsabilidade objetiva é consequência da influência dos adultos sobre a mente imatura da criança, e isto é agravado pelo respeito heterônomo pelos adultos. Para se alcançar a responsabilidade subjetiva é necessário que se tenha um ambiente de cooperação. Quando isto se une à redução da heteronomia, então o jovem torna-se capaz de se colocar no lugar do outro, então consegue julgar baseado na responsabilidade subjetiva. “A consideração das intenções supõe, assim, a cooperação e o respeito mútuo” (Piaget, 1994, p. 112).

A mentira é o problema que é mais sério que os anteriores. A criança mente naturalmente, e isto está ligado ao egocentrismo, entretanto sempre são muito recriminadas pelos adultos (Lazaresco, 2012). A definição de mentira mais primitiva é “um nome feio” que é encontrada nas crianças de até seis anos.

Os de seis a dez anos definem mentira como “uma coisa que não é verdade” (p.116), inclusive os erros e os exageros. As crianças, para julgarem a mentira, pensam somente nas consequências materiais, e julgam a mentira mais grave aquela que se afasta mais da verdade. Por exemplo, se alguém disser que viu um cachorro do tamanho de uma vaca, este exagero é considerado pior que se um menino enganasse a mãe dizendo que tirou boas notas na escola (Lazaresco, 2012).

De acordo com Piaget (1994, p. 118) “a assimilação entre o erro e a mentira desaparece por volta dos oito anos”. Por volta dos dez, onze anos a criança já consegue julgar pela intenção, então considera ser mentirosa toda afirmativa intencionalmente falsa. Este conceito de mentira se amadurece através das experiências de colaboração nos diversos grupos sociais. A família e a escola também podem ajudar diretamente o desenvolvimento da criança, com discussão de histórias, julgamento de ações alheias, e reflexão das suas próprias ações.

Segundo Piaget (1994, p. 122):

“A análise das avaliações relativas às mentiras permite (...) estabelecer que, mesmo deixando de lado qualquer consideração pela consequência material dos atos, a criança continua orientada para a responsabilidade objetiva”.

d) Justiça

O sentimento de justiça não é necessariamente ligado aos exemplos e imposição dos adultos, “e não requer, para se desenvolver, senão o respeito mútuo e a solidariedade entre crianças” (Piaget, 1994, p.156). Contrariamente a regra de não mentir, que é imposta pelos adultos e muitas vezes incompreendida, a regra da justiça destaca-se “quase em total autonomia, na medida em que cresce a solidariedade entre crianças” (Piaget, 1994, p.157).

A essência de toda moralidade consiste no respeito pelas regras. A criança egocêntrica e heterônoma associa a noção de justiça ao dever para com a autoridade dos adultos. Adiante veremos a evolução da justiça na vida da criança (Piaget & Inhelder, 2006).

Justiça Retributiva. É quando a criança não cumpre as regras impostas pelos adultos, quebra a relação, que é o seu único vínculo com a sociedade. Há dois tipos de sanções diferentes: as sanções expiatórias que são inerentes às relações de coação, apresentam um caráter arbitrário, não há relação entre o erro e a sanção. “A única coisa necessária é que haja proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta” (Piaget, 1994, p. 161).

Há também as sanções de reciprocidade nas quais “há relação de conteúdo e de natureza entre a falta e a punição, sem falar da proporcionalidade entre a gravidade daquela e o vigor desta” (Piaget, 1994, p. 162). Para repreender um ato errado não se precisa mais de um castigo doloroso, pois as medidas de reciprocidade fazem o culpado compreender sua falta. Se uma criança mente dizendo que está doente, será tratada como tal, ou se não quer ajudar os outros, também não receberá ajuda destes (Piaget & Inhelder, 2006).

As crianças menores acham mais justas as sanções expiatórias. Entre os oito, dez anos já há um equilíbrio entre os dois tipos de sanções, somente aos onze, doze anos que as crianças são mais adeptas às sanções por reciprocidade, que visam restabelecer o vínculo social (Piaget, 1994, p. 164).

Responsabilidade de grupo. Piaget formulou três situações que os adultos costumam utilizar a punição em grupo. Na primeira, quando um membro do grupo comete uma infração às regras e o delinquente assume, porém o adulto pune todo o grupo de maneira igual. Neste caso as crianças, inclusive as menores, acharam que foi injusta a punição (Piaget, 1994, p. 182).

Na segunda, o grupo sabe quem violou as regras, entretanto não o delatam, então, todos assumem a culpa. Na terceira, o grupo não conhece o infrator, e ele não se apresenta. As crianças menores acham que a punição nestes dois casos é justa por dois motivos: porque toda violação de regra é digna de punição, pois para estas crianças a lei moral é feita somente pelas regras impostas pelos adultos; e porque pensam que é errado não dizer ao adulto quem foi o infrator, pois têm um respeito unilateral (Piaget & Inhelder, 2006; Piaget, 1994).

Já as crianças mais velhas recorrem ao critério da solidariedade. No segundo caso acham que a punição coletiva é justa, pois foi uma escolha solidária do grupo. No terceiro caso, a punição é considerada injusta pelos maiores, pois o grupo não conhecia o infrator, “o essencial é não atingir os inocentes” (Piaget, 1994, p. 186). Entretanto, os mais novos sentem a necessidade de uma punição.

Justiça Imanente. As crianças menores, até os sete anos, pensam que a natureza, para manter a ordem social, as castiga por não terem cumprido as regras. A punição é o meio para definir o erro e a consequência deste é esperada por todos. Isto associado ao fato de as crianças não terem a capacidade de distinguir as leis físicas e biológicas das que são impostas pelos adultos, gera um ambiente que leva a criança achar que seus erros serão punidos pela natureza. “Para a criança a natureza é cúmplice do adulto e pouco importam os processos que emprega” (Piaget, 1994, p.197).

A partir dos oito anos diminui a ideia de justiça imanente, pois as crianças já podem distinguir as leis físicas das humanas, além de ter uma experiência moral, que o leva a descobrir as imperfeições da justiça dos adultos (Piaget & Inhelder, 2006).

Justiça Distributiva. É a igualdade de tratamento ao dividir e distribuir as coisas. Este pensamento pode surgir aos nove anos de idade e as crianças não consideram o afeto entre as pessoas, acham que sempre tudo deve ser distribuído igualmente. As crianças maiores acreditam na punição, entretanto, esta é prevalecida pela igualdade quando estão em conflito.

Piaget (1994) encontrou três grandes estágios da justiça necessários para alcançar a autonomia. No primeiro estágio, até os oito anos, é justo o que o adulto manda. No segundo, dos oito aos doze, “a igualdade tem primazia sobre tudo, não só sobre a obediência” (Piaget, 1994, p. 214). É um estágio onde a criança se defronta com o respeito unilateral dos adultos, necessário para alcançar a autonomia moral.

O terceiro estágio, dos doze aos quatorze, é o estágio de equidade, a igualdade não pode ser considerada antes da particularidade de cada um. O adolescente que vive a equidade pode obedecer à ordem, sendo fruto de uma

livre escolha, “preferem a submissão por complacência à discussão ou à revolta” (Piaget, 1994, p. 211).

Assim como as pesquisas de Piaget, as de Kohlberg (1992) incluem-se no grupo das teorias cognitivo-evolutivas, tendo como base o pressuposto de que o desenvolvimento pressupõe transformações básicas das estruturas cognitivas, enquanto totalidades organizadas em um sistema de relações, as quais conduzem a formas superiores de equilíbrio, resultantes de processos de interação entre o organismo e o meio (Bataglia et al., 2010).

Os estágios morais propostos por Lawrence Kohlberg têm relação direta com o desenvolvimento cognitivo e a conduta moral. No entanto, sua obra é baseada somente no raciocínio moral (Bataglia et al., 2010).

Kohlberg não dá importância ao comportamento moral externo, pois este comportamento não diz muito sobre a maturidade moral do indivíduo. O que ele busca estudar é a razão adotada para a ação, pois estas razões são os indicadores dos níveis ou estágios da maturidade moral (Bataglia, 2001).

Kohlberg idealizou uma série de histórias que envolviam pessoas em dilemas morais como um meio sistemático para conhecer essas razões dos entrevistados. Depois formulou questões sobre estes dilemas, para descobrir as razões que o levariam a uma determinada ação em tal situação (Lourenço, 2006).

Um dos dilemas morais mais conhecidos é “O dilema de Heinz”, que fala sobre uma mulher europeia que estava para morrer de câncer. Os médicos disseram que um farmacêutico tinha acabado de descobrir um remédio que poderia salvá-la. Este remédio era muito caro devido à sua preparação, e o farmacêutico o vendia dez vezes mais caro (Kohlberg, 1992).

Heinz, o marido dessa mulher, não conseguiu juntar todo o dinheiro do remédio, e pediu ao farmacêutico que o deixasse pagar depois ou que diminuísse um pouco o preço, pois sua esposa já estava morrendo. O farmacêutico disse que não, que ele descobriu o remédio e poderia cobrar o quanto quisesse. Então, à noite, Heinz furioso entrou na farmácia e roubou o remédio para sua esposa (Kohlberg, 1992).

Além das histórias e das perguntas, Kohlberg montou um sistema de classificação que o permitisse catalogar os resultados dos dilemas. Este sistema indica qual nível de desenvolvimento moral ou estágio foi alcançado pelo indivíduo testado (Bataglia et al., 2010). Kohlberg identificou seis estágios que se agrupam em três grandes níveis. Nível pré-convencional (estágio 1 e 2), nível convencional (estágio 3 e 4) e nível pós-convencional (estágio 5 e 6) (Shimizu, 2005).

Os estágios constituem uma sequência predeterminada, progride-se através dos estágios em ordem numérica, sem pular de um estágio a outro, sem ser o subsequente. O sujeito que está em um determinado estágio não tem a capacidade de compreender o raciocínio moral de um estágio mais avançado que o subsequente (Colby et al., 1987).

No desenvolvimento por estágios, os indivíduos são estimulados a raciocinarem de acordo com o nível seguinte do seu predominante. O desenvolvimento de um estágio a outro ocorre a partir de um desequilíbrio cognitivo, ou seja, quando a capacidade cognitiva de uma pessoa não é mais capaz de resolver um dilema moral. Então o organismo cognitivo do indivíduo adapta-se a uma estrutura que possa resolvê-lo. Estas situações de conflito cognitivo podem ser estimuladas pela discussão em grupo (Kohlberg, 1992).

Há três qualidades dos estágios evolutivos que é importante ressaltar: a maneira que uma pessoa de certo estágio alcança o desequilíbrio; como esta pessoa descobre o estágio seguinte, que seja mais adequado para resolver seu dilema; o porquê do estágio seguinte ser mais atraente (Colby et al., 1987).

Para entender os estágios é melhor compreender bem os três níveis morais.

A) Nível Pré-Convencional

O nível pré-convencional é onde se encontra meninos de até nove anos, alguns adolescentes, e muitos adolescentes e adultos delinquentes. Neste nível o indivíduo não entende nem mantém as normas sociais convencionais, pois é algo externo a eles (Shimizu, 2005).

Esse é um nível no qual o adolescente é atento ao conceito de bem e mal, certo e errado, mas os interpreta baseados na punição e na recompensa

ou baseado no poder físico de quem dita as regras. O adolescente tem uma visão muito reduzida da sociedade, julga as ações de acordo com a consequência prevista (Kohlberg, 1992).

Para eles as regras são apenas indicadores dos quais comportamentos os levarão à dor ou ao prazer. Apresenta um grande egoísmo, e um distanciamento dos grupos sociais. Para superar isto precisa desenvolver a capacidade de interpretar o papel dos outros. Ao entender melhor a sociedade descobrirá que as regras têm um objetivo, não são obrigações impostas (Colby et al., 1987).

I) Estágio 1: Moralidade Heterônoma.

No estágio 1 do nível pré-convencional, a moralidade é heterônoma. Os indivíduos seguem as regras somente para não serem punidos, obedecem e evitam causar danos físicos às pessoas e à propriedade, somente para não serem castigados e para não contrariarem o poder das autoridades (Lourenço, 2006).

Seus próprios danos físicos são mais importantes que qualquer outra coisa, além de terem dificuldade de distinguir a perspectiva da sociedade da sua própria. Estes indivíduos temem a punição, e por isso são convenientemente dóceis, agem da maneira que o adulto espera (Kohlberg, 1992, p.188).

II) Estágio 2: Moralidade Individualista, Instrumental.

O sujeito no estágio 2 tem a perspectiva social individualista concreta. Afirmar que a boa ação é aquela que satisfaz suas necessidades, seus interesses, sabendo que outros também têm os mesmos interesses. As relações humanas são em termos de comércio, o correto é o que foi acordado, um trato. Ele percebe que se ele ajudar alguém, este alguém também poderá ajudá-lo (Colby et al., 1987).

O adolescente considera a possibilidade de participar de um grupo para cooperar com os outros, pois isso pode lhe trazer prazer, pois gera benefício mútuo. Agora ele vê a sociedade como um grupo de pessoas iguais a ele mesmo e já é capaz de se colocar no lugar do outro, o que causa um senso de divisão igualitária, honestidade e reciprocidade (Kohlberg, 1992).

B) Nível Convencional.

O nível convencional é o nível da maioria dos adolescentes e adultos de diversas sociedades. O termo convencional significa conformidade, respeito pelas normas, acordos da sociedade. Estar neste nível requer a saída da visão concreta e egoísta do pré-convencional, para o reconhecimento dos valores, das práticas e das normas do grupo (Kohlberg, 1992).

As atitudes não são baseadas somente nas consequências, ou expectativas do grupo, mas sim pela lealdade ao grupo, pois aí ele se identifica. O indivíduo se identifica com as regras e com as expectativas dos outros, principalmente das autoridades (Kohlberg, 1992).

As características implicam na valorização do grupo e o sentimento de pertencer a ele, superando o sentimento de gratificar-se mutuamente, encontrado no estágio anterior. O indivíduo percebe que mais importante que obter recompensa é ser estimado e aprovado no grupo, e que isso só acontece quando se dedica aos componentes do grupo (Lourenço, 2006).

A capacidade de sentir empatia (colocar-se no papel do outro) é a condição cognitiva para uma pessoa estar no nível 2, pois ela reconhece os limites do egoísmo e vê a necessidade de cooperação no grupo (Kohlberg, 1992).

III) Estágio 3: Moralidade das Normas Interpessoais.

Neste estágio o bom comportamento é aquele que agrada ou ajuda os outros, viver da forma que os outros esperam, sendo aprovado por estes. Neste estágio vive-se bem a regra de ouro, “[...] faça aos outros o que gostaria que fizessem a você” (Kohlberg, 1992, p. 578). Ser bom é importante e significa manter relação de gratidão, lealdade e confiança.

As pessoas agem corretamente pela necessidade de serem boas diante de si e dos outros. Há o desejo de manter as normas e ser visto como um indivíduo de boa conduta diante das autoridades (Colby et al., 1987).

O prazer que era decorrente dos bens concretos e imediatos, agora é consequência da aprovação por parte do grupo e da confiança pessoal. Os interesses do grupo têm mais importância que os individuais. O indivíduo

aprende a relacionar dois pontos de vista através da regra de ouro, colocando-se no lugar do outro (Kohlberg, 1992).

IV) Estágio 4: Moralidade do Sistema Social.

No quarto estágio é necessário agir de acordo com as regras e as leis, mesmo em casos extremos onde entre em conflito com outros deveres sociais estabelecidos (Kohlberg, 1992). O certo é cumprir o próprio dever, mostrar respeito à autoridade e manter a ordem social, como um objetivo em si mesmo, qualquer desvio das leis poderá levar a sociedade ao caos (Colby et al., 1987).

O indivíduo agora tem a capacidade de abstração muito clara, se vê como um membro generalizado da sociedade. Há uma mudança de interesse, a obrigação com a lei supera a obrigação com a lealdade aos amigos e ao próprio grupo, pois a lei é vista como garantia suprema de paz, de ordem e do exercício dos direitos humanos. Há um sentido de dever com a sociedade pelos benefícios recebidos por viver e ser membro dela. A lei moral se equipara com leis divinas ou naturais (Kohlberg, 1992; Lourenço, 2006).

C) Nível Pós-Convencional

São poucos os adultos que alcançam este nível, normalmente só depois dos vinte anos. Os indivíduos, geralmente, aceitam e entendem as normas sociais, não por seguir as regras, mas porque as regras são baseadas nos princípios morais. Quando estão em desacordo considera-se mais o princípio que as normas (Kohlberg, 1992; Shimizu, 2005).

Este nível é conhecido como autônomo ou de princípio, pois devem ser desenvolvidos os valores morais e os princípios próprios de julgamento e ação, não apenas seguir o que é ordenado. Os adultos deste nível diferenciam seu eu das leis e dos interesses dos outros, e definem seus valores segundo princípios morais por ele escolhidos (Colby et al., 1987; Kohlberg, 1992).

Pela primeira vez o sujeito estará tomando decisões morais por si mesmo, baseando-se em princípios éticos, tendo total autonomia para distinguir o certo do errado (Colby et al., 1987).

V) Estágio 5: Moralidade dos Direitos Humanos e de Bem-Estar Social.

Neste estágio os indivíduos têm a consciência de que as normas e leis são estabelecidas a partir de valores e opiniões da sociedade. Por isto, estas normas deveriam ser imparciais. Os valores referentes à vida e à liberdade deveriam ser considerados em qualquer sociedade, independente da vontade da maioria e das leis existentes (Kohlberg, 1992).

É importante ser fiel às leis, pois são decorrentes do contrato social, para se alcançar o bem-estar e a defesa do direito de todos. As leis são feitas para dar o melhor possível para o maior número de pessoas (Kohlberg, 1992).

Consideram-se os pontos de vista legal e moral, e se sabe que entram em conflito e há dificuldade de juntá-los. Há possibilidades de mudar a lei baseado nas considerações racionais de utilidade social (Colby et al., 1987; Lourenço, 2006).

VI) Estágio 6: Moralidade de Princípios Éticos Gerais, Universais, Reversíveis e Prescritivos.

Neste estágio os princípios éticos, consciente e autonomamente escolhidos, são os orientadores do que é certo e justo. Estes princípios são universais de justiça, reciprocidade, igualdade de direitos e respeito pela dignidade dos indivíduos, não são regras morais concretas, são leis que podem ser universalmente aplicáveis (Kohlberg, 1992).

As leis particulares ou os acordos sociais, normalmente são válidos, pois se baseiam nos princípios morais. No entanto, as leis são violadas quando não estão de acordo com tais princípios (Colby et al., 1987).

O valor da ação se baseia na intenção de quem a pratica, deve haver compreensão, universalidade e coerência da justificativa. “O respeito à dignidade humana pode implicar às vezes em quebrar as regras ou violar os direitos socialmente reconhecidos” (Kohlberg, 1992, p.585). Pois “as pessoas são fim em si mesmas e devem ser tratadas como tal” (Kohlberg, 1992, p.189).

2.5 Métodos de avaliação do desenvolvimento moral.

As pesquisas sobre o desenvolvimento moral, fundamentadas em Lawrence Kohlberg, geraram a elaboração de alguns instrumentos de avaliação do juízo e da competência moral. Uma metodologia de levantamento e codificação de dados foi elaborada pelo próprio Kohlberg e seus colaboradores (1958), revolucionando o campo de estudos da moral. Suas pesquisas foram amplamente divulgadas, alcançando diversos países, e servindo não só de ferramenta para muitos investigadores interessados no desenvolvimento moral de jovens e adultos, como também, de base para a construção de vários instrumentos de medida de julgamento moral (Bataglia, 2010a; Shimizu, 2005).

De acordo com Kohlberg (1992), o desenvolvimento do juízo moral ocorre por meio de estágios, que formam uma seqüência invariante, progressiva e universal, percorrendo três níveis e seis estágios. Estes estágios e níveis já foram anteriormente descritos.

O objetivo original de Kohlberg foi construir um teste para verificar e aprimorar a teoria e prática do desenvolvimento moral. A partir daí, Kohlberg criou uma forma de aplicação e avaliação desses estágios de desenvolvimento moral, com sua entrevista de julgamento moral, denominada *Moral Judgment Interview* (MJJ) (Bataglia, 2010a; Lind, 2000).

A entrevista de julgamento moral, ou Kohlberg's *Moral Judgement Interview* (MJJ) foi criada, inicialmente, por Kohlberg, sob a forma de entrevista clínica, para sua tese de doutoramento, em 1958. Posteriormente, o manual de correção passou por diversas revisões. Esta entrevista é formada por três dilemas morais, podendo ser aplicada individual ou coletivamente. A forma de avaliação das respostas, explicitada em seu manual, permite chegar a um escore numérico que pode variar, teoricamente, de 100 (estágio 1 puro) a 600 (estágio 6 puro), passando por qualquer valor intermediário (Shimizu, 2005).

Entretanto, o MJJ ainda não preenche perfeitamente os padrões da construção de testes psicológicos. Depois de importantes revisões, o MJJ atingiu um alto nível de confiabilidade, porém, ainda é falho em validade empírica ou preditiva (Lind, 2000).

Algumas outras dificuldades são encontradas na utilização do MJT, pois é aplicado individualmente e, por ter o formato de uma entrevista semiestruturada, leva um tempo maior para aplicação. Naturalmente, os dados são bastante ricos, contudo, a entrevista não permite trabalho com amostras extensas. Também há dificuldades relacionadas à análise dos dados, pois, apesar de possuir um manual detalhado de instruções, está muito mais vulnerável a interferências subjetivas, por parte do pesquisador, por ser uma entrevista composta de questões abertas (Bataglia et al., 2010b).

A partir daí, alguns outros instrumentos foram elaborados na tentativa de abreviar o tempo de aplicação para avaliação do nível de juízo moral, ou seja, avaliação da capacidade de ajuizar a respeito de conteúdos morais, ou para buscar captar outras dimensões do desenvolvimento da moralidade. Alguns desses instrumentos foram traduzidos e validados para a língua portuguesa (Bataglia, 2010a; Shimizu, 2005).

Dentre os testes mais utilizados se destacam o *Defining Issue Test* (DIT), de Rest e colaboradores, o *Sociomoral Reflection Objective Measure* (SROM), de Gibbs e colaboradores e o *Moral Judgment Test* (MJT), de Gerog Lind (Bataglia, 2010a; Shimizu, 2005).

O SROM e o DIT possuem como procedimento metodológico básico, solicitar aos sujeitos que respondam a dilemas morais hipotéticos, conduzindo-os a fazer um julgamento a respeito do que deve ser feito na situação apresentada, justificando suas respostas. Supõe-se que, mediante essa justificativa seja possível medir o nível de julgamento moral, no qual o respondente se encontra (Shimizu, 2005).

A primeira versão do DIT, a qual se denomina DIT1, foi elaborada por Rest e colaboradores em 1979, ao tentar criar uma escala mais objetiva que permitisse a aplicação em maior escala sem perder o vínculo com os estágios de desenvolvimento moral, elaborados por Kohlberg. O teste é composto por duas versões: a versão longa, que é constituída por seis dilemas morais, e a versão curta, com três dilemas. Para cada um dos dilemas o sujeito deve avaliar 12 alternativas de respostas, havendo uma escala de cinco graus de importância para a resolução. Feita a avaliação, o avaliado deve selecionar

hierarquicamente as quatro alternativas que considera mais importantes para a solução do dilema (Shimizu, 2004; Shimizu, 2005; Shimizu et al., 2009).

Posteriormente, o DIT, agora chamado DIT2, foi reformulado pelos autores, Rest e Narvaez, (1998) e revalidado para a realidade brasileira por Biaggio, Shimizu e Martinez (1998) (Shimizu et al., 2009). O DIT2 tem-se demonstrado mais moderno, mais curto, com instruções mais claras e dinâmicas, invalida um número menor de sujeitos pelo teste de não confiabilidade, além de parece produzir uma tendência sutilmente mais forte de validade e confiabilidade (Bataglia et al., 2010b).

O DIT2 inclui cinco dilemas hipotéticos, cada um seguido de 12 alternativas de resposta, que deve ser avaliado pelo sujeito, numa escala de cinco graus de importância. Assim como no DIT1, o avaliado deve selecionar hierarquicamente as quatro alternativas que considera mais importantes para a solução do dilema. Dessa forma, é possível obter-se um escore, denominado de índice P, que representa o percentual de nível pós-convencional (estágios 5 e 6) (Lind, 2009; Shimizu et al., 2009).

Entretanto, o DIT está exposto a algumas falhas. Os participantes da investigação podem preencher o teste aleatoriamente, fornecendo dados falsos, podem, também, responder o teste de forma diferente daquela planejada por seus criadores e, ao contrário da MJJ, que subestima o desenvolvimento da pessoa o DIT pode superestimá-lo (Shimizu, 2005).

Outro instrumento de avaliação dos níveis de julgamento moral é o SROM. Construído por Gibbs, Arnold e Burkhart (1984) SROM é composto por dois dilemas morais elaborados por Kohlberg, seguidos de 16 perguntas, de múltipla escolha, sendo que cada alternativa de resposta corresponde a um estágio de julgamento moral. A pontuação alcançada pelo sujeito gera escores de maturidade moral, que podem variar de 100 até 500, compreendendo apenas os estágios de 1 a 5. A adaptação deste instrumento à realidade brasileira foi feita por Biaggio e Barreto (1989), sob o título de “Questionário de Reflexão Social” (Shimizu, 2005).

O SROM apresenta a vantagem de poder ser administrado coletivamente, mas sua avaliação é tão trabalhosa quanto a do MJJ, uma vez

que o pesquisador precisa confrontar a resposta dada a uma lista de possibilidades, podendo inclusive concluir que a resposta do sujeito não se parece com nenhuma das presentes na lista. O escore fornecido pelo SROM indica o nível de juízo moral, semelhante ao MJL. (Bataglia, 2010a).

Diferentemente dos instrumentos supracitados, o MJT avalia a competência moral dos sujeitos, que foi definida por Kohlberg como “a capacidade de tomar decisões e julgar moralmente (baseados em princípios internos) e agir de acordo com tais juízos” (citado por Lind, 2000). Este instrumento de avaliação foi o escolhido como base metodológica para a consecução deste trabalho.

2.5.1 Moral Judgment Test *extended* (MJT_xt).

O Moral Judgment Test (MJT), originalmente foi elaborado em alemão (*Moralisches Urteil Test* - MUT) em 1977, por Georg Lind, professor da Universidade de Konstanz. O MJT tem estudos de adaptação para 29 línguas e tem se mostrado muito útil para mensurar os efeitos de programas de desenvolvimento moral (Lind, 2010).

Durante a adaptação no Brasil e no México notou-se algumas particularidades que levaram ao desenvolvimento de outro dilema que passou a integrar o teste, agora chamado de MJT_xt (*extended*) (Bataglia, 2010a).

O MJT_xt é na realidade um experimento realizado com o objetivo de avaliar em que medida o grupo (e não o sujeito individualmente) é capaz de avaliar a qualidade de argumentos morais ou fica preso à sua própria opinião. A tarefa proposta pelo MJT_xt é a avaliação de contra-argumentos (Bataglia et al., 2010b).

O conceito de competência moral foi originalmente cunhado por Lawrence Kohlberg (1964, p. 425) e definido como “a capacidade de tomar decisões e julgar moralmente (baseados em princípios internos) e agir de acordo com tais juízos” (citado por Lind, 2000). As competências morais são a ponte entre as boas intenções morais e o comportamento moral. O MJT_xt trata de um aspecto do desenvolvimento moral que não é contemplado pelos demais instrumentos de avaliação moral existentes, ou seja, avalia a

capacidade do sujeito em aplicar a estrutura de juízo em situações adversas (Bataglia et al., 2010b).

O MJT_{xt} se baseia na teoria do duplo aspecto do desenvolvimento moral, ou seja, há aspectos cognitivos e afetivos envolvidos na competência moral. A teoria do duplo aspecto do desenvolvimento moral tem suporte nas ideias de Piaget a respeito do paralelismo afetivo-cognitivo (Bataglia, 2010a).

Na definição de competência moral de Kohlberg, está a possibilidade de pensarmos as implicações de sua teoria na esfera da conação, entendida como a tendência consciente para a ação, nesse caso em situações sociais que envolvam problemas morais (Bataglia, 2010a).

Quando tratamos da construção da capacidade de ajuizar, referimo-nos à esfera cognitiva, condição necessária, mas não suficiente para a competência moral. Além de reconhecer regras, aceitá-las e conseguir emitir juízos sobre tais regras, é necessário também considerar a disposição do sujeito para agir de acordo com tais regras (Lind, 2000).

Disposição para a ação é o elemento que permite ligarmos o juízo à ação moral propriamente dita. Não é possível avaliarmos a ação em si como moral, imoral ou amoral, pois não temos acesso às intenções do sujeito, mas podemos estudar o grau de coerência com que o sujeito diferencia e integra princípios morais e os aplica nas decisões do dia-a-dia (Lind, 2000).

A **competência** nesse caso é **do juízo moral** e exprime a habilidade que o sujeito possui para avaliar situações e juízos de acordo com princípios e não simplesmente com interesses ou disposições momentâneas (Lind, 2000).

Lind (2006) resume bem a importância da construção dessa competência na sociedade atual: Um dos princípios centrais das democracias modernas é resolver conflitos ou dilemas por meio de negociação e discussão preferencialmente ao uso do poder, força ou violência. Obviamente, um pré-requisito dos mais importantes para a negociação pacífica é a habilidade dos participantes para ouvirem-se uns aos outros independentemente do fato de serem oponentes ou até inimigos. Se quisermos encontrar a base moral para a solução de um conflito, devemos apreciar argumentos não apenas advindos de pessoas que suportam nossa posição, mas também daquelas que são nossas

opponentes. Tal competência é crucial para a participação em uma sociedade pluralística e democrática (citado por Bataglia, 2010a, p. 84).

Lind se preocupou antes do que avaliar o nível de juízo moral do sujeito, um tipo de experimento que permitisse ao sujeito mostrar sua competência em aplicar sua estrutura em situações adversas, isto é, situações com as quais ele não compartilhe a opinião ou ajuíze de modo contrário (Bataglia, 2010a).

O MJT_xt é um questionário que confronta o sujeito com dilemas morais e solicita que sejam avaliados argumentos a favor e contra a atitude do personagem principal do dilema e inclui três histórias (Lind, 2009).

A primeira história é sobre um operário que decide arrombar a empresa em que trabalha e roubar provas de atividades irregulares da gerência para denunciá-la junto a instâncias superiores. A segunda é o dilema clássico da eutanásia, em uma situação em que o paciente terminal pede para que o médico realize algum procedimento que abrevie seu sofrimento. A terceira história é a respeito da decisão de um juiz, que permite a tortura de uma terrorista visando prevenir um grande ataque (Lind, 2009).

Em cada uma delas, o personagem principal é colocado em uma situação de dilema. Qualquer que seja sua decisão estará entrando em conflito com algumas regras de conduta social e talvez pessoal. O personagem toma uma decisão e o sujeito é solicitado em primeiro lugar a avaliar a decisão do protagonista. Em seguida, é convidado a avaliar seis argumentos a favor da decisão do protagonista e seis contrários. Tais argumentos representam os diferentes níveis de raciocínio moral de acordo com os seis estágios descritos por Kohlberg (1964) (Bataglia, 2010a).

Para avaliação dos argumentos, favoráveis e contrários, é utilizada a escala de Likert, onde o participante da pesquisa atribuirá valores entre -4 (rejeito completamente) e +4 (aceito completamente) (Lind, 2009).

A partir das respostas emitidas pelos entes, chega-se ao índice C (C Score), que é o índice de competência moral, que varia entre 0 e 100. O índice C inferior a 10 é considerado baixo, entre 10 e 29 é considerado médio, entre 30 e 49 alto e acima de 50 é muito alto (Cohen, 1988).

Nos dilemas morais do MJT_xt, o personagem toma uma decisão e age. Não cabe ao sujeito decidir o que fazer. Este procedimento simples é muito importante porque não permite a elaboração de outras alternativas. A ação já é estabelecida e cabe ao sujeito concordar ou não com ela (Bataglia, 2010a).

O MJT_xt propõe uma tarefa moral e não simplesmente mede a atitude do sujeito. Muitas tarefas morais podem ser imaginadas para avaliarmos a competência moral do sujeito, mas poucas são factíveis e/ou válidas. Medir a resistência à tentação do sujeito ao roubo, induzindo-o a roubar, por exemplo, parece pouco ético. Verificar se um sujeito ajuda a alguém em dificuldade, não garante o valor moral do ato (ou decisão) uma vez que as razões poderiam ir da busca de autopromoção até um princípio universal, passando por obediência a um código externo, busca de aprovação dos pares, etc. (Bataglia, 2010a).

É interessante notar que as duas dimensões do comportamento moral: afetivo e cognitivo não se apresentam necessariamente conectadas, embora ocorram de modo integrado, isto é, apesar de muitos indivíduos preferirem argumentos de estágios morais superiores, apenas aqueles com estruturas mentais reversíveis podem ser também competentes moralmente, isto é, apresentar uma preferência pelos mesmos estágios quando avaliam contra-argumentos, ou argumentos rivais a sua opinião. Lembrando que a reversibilidade cognitiva por si só também não garante a competência moral, o que a reduziria a uma operação intelectual (Lind, 2000).

O MJT_xt serve, segundo Lind, a dois propósitos: permite-nos testar as modernas teorias de desenvolvimento moral e educação, e permite-nos avaliar métodos educacionais em relação ao seu poder de elevar a competência moral dos sujeitos submetidos a eles. Com tais dados busca-se testar a verdade empírica de tais teorias (ou de hipóteses derivadas de tais teorias), ou avaliar os efeitos de certos métodos de intervenção, ou ambos ao mesmo tempo (Bataglia, 2010a).

2.6 O desporto como um meio de desenvolvimento moral.

Neste capítulo será apresentado uma perspectiva teórica acerca do jogo. Para tal objetivo será utilizado o pensamento de Gonzales, Bento, Ferreira et al., Da Costa, A. Santos, Voser e Giusti, Caillois, Huizinga, Fernandes, Santana, Beresford, Kobayashi e Zane, Gallahue e Ozmun, Matos e Andrade, Assad et al., Zaratim, Lenz, Pinto e Santana, Guest, e Arnold.

Primeiramente, recorreremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e à Constituição Brasileira para definirmos o conceito de desporto e jogo.

O jogo pode ter uma flexibilidade maior nas regulamentações, que são adaptadas em função das condições de espaço e material disponíveis, do número de participantes, entre outros. São exercidos com um caráter competitivo, cooperativo ou recreativo em situações festivas, comemorativas, de confraternização ou ainda no cotidiano, como simples passatempo e diversão (Brasil, 1998b).

O desporto é considerado como práticas em que são adotadas regras de caráter oficial e competitivo, organizadas em federações regionais, nacionais e internacionais que regulamentam a atuação amadora e a profissional (Brasil, 1998b).

De acordo com a Lei 9.615 de 1998, conhecida como Lei Pelé, observamos, no capítulo 3, artigo 3, incisos de I à III, a descrição detalhada a respeito do que é o desporto e suas divisões. O desporto é dividido em três dimensões: o desporto educacional, o desporto de participação e o desporto de rendimento.

O desporto educacional é praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hiper competitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer.

O desporto de participação, de modo voluntário, compreende as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e

educação e na preservação do meio ambiente. Já o desporto de rendimento é praticado segundo normas gerais desta Lei e regras de prática desportiva, nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados e integrar pessoas e comunidades do País e estas com as de outras nações (Brasil, 1998a).

A partir da conceituação dos dois termos, jogo e desporto, concluímos que grande parte das características encontradas no jogo encontra-se também nos diversos âmbitos desportivos. Logo, utilizaremos o pensamento de alguns autores que falam a respeito do desporto e outros que se referem ao jogo.

Em relação aos desportos, há diversas classificações para estes, entretanto, mencionaremos apenas a classificação em relação aos participantes de uma equipe. Sendo assim o desporto pode ser dividido em desporto individual e desporto coletivo. No desporto individual o atleta atua sozinho durante a ação desportiva, sem a participação colaborativa de um colega. Já no desporto coletivo, a estrutura e dinâmica exigem a coordenação das ações de duas ou mais pessoas, para desenvolverem a atuação desportiva (Gonzales, 2004).

Se quisermos classificar os desportos levando em consideração os componentes da equipe e os adversários, teremos então, os desportos individuais em que há interação com o oponente (ex. muay thai); desportos individuais que não há interação com o oponente (ex. natação); desporto coletivo que não há interação com o oponente (ex. ginástica rítmica); e, por fim, desporto coletivo que há interação com o oponente (ex. futsal e handebol) (Gonzales, 2004).

Os jogos e as outras formas de exercitação corporal, são precursoras do desporto e praticadas nos diferentes cenários civilizacionais, estão desde o seu início vinculado a exigências e a valores morais (Bento, 2004).

Os valores relacionados ao jogo foram identificados há muitos séculos. A ideia inicial era de associar atividades desportivas com educação. Desde a Grécia Antiga a ginástica já era bastante utilizada para o desenvolvimento físico e moral das crianças e jovens (Ferreira et al., 2010).

Desde então, até meados do século XIX, com a origem do desporto

moderno, as atividades atléticas e desportivas têm sido consideradas um importante veículo de transmissão de valores entre a população. Para os gregos antigos, estas atividades eram um importante meio de educação, tanto uma educação moral quanto física, tornando-se uma possibilidade de prática de virtudes (comportamento bom e correto) (Da Costa, 2007).

Na atualidade, o desporto tem sido objeto de estudo nas mais diversas instituições de nossa sociedade, porém, o foco principal situa-se sobre sua vertente organizacional, técnico-tática e na preparação física. São ainda incipientes as discussões e ações que tenham como objetivo básico estimular comportamentos éticos morais no âmbito desportivo. Temas como ética, moral, espírito esportivo, *fair play*, têm ficado restritos aos meios acadêmicos através de estudos e pesquisas (A. Santos, 2005; Voser & Giusti, 2002).

Para o autor Roger Caillois (1986) há quatro impulsos primários que regem o desporto, estes foram definidos como: *agon* (competição - ambição de triunfar); *ilinx* (a busca de vertigem); *mimicry* (simulacro – o gosto por uma personalidade alheia); e *alea* (sorte – espera passiva do destino) (citado por Lara & Pimentel, 2006).

De acordo com Bento (2009a), tem-se feito uma grande promoção do desporto, como um instrumento de formação do corpo e do carácter, servindo a saúde e melhorando a produtividade, a felicidade e a moralidade.

O jogo recebeu diversas definições ao longo da história. Alguns autores o definiram como preparação para tarefas sérias que serão exigidas pela vida; ou como descarga da energia vital excessiva; escape para impulsos prejudiciais; anseio de competir e dominar; ou até mesmo como exercício de autocontrole essencial ao Homem (Huizinga, 2004).

De acordo com Huizinga, em sua obra “Homo Ludens” (2004, p.10) “[...] o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos”. É uma necessidade vital para o indivíduo, mas também para a sociedade, por exercer uma função cultural.

Para Bento (2012, p. 217), “o desporto contém valores essenciais, de índole antropológica, cultural, ética e estética”. Assim, o desporto surgiu como parte do projeto cultural de civilização e humanização dos humanos, não sendo

apenas uma simples atividade física.

Em outra obra, Bento (2009b, p. 32) acrescenta que o desporto implica metas e compromissos, hábitos e rotinas de trabalho. “Nele aprendemos que não podemos descansar e que o mérito e o sucesso sérios e honrados custam dedicação porfiada e suada, uma vez que o talento é raro”.

É através do jogo “[...] que a sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo.” (Huizinga, 2004, p. 53). Seus participantes atuam voluntariamente. As crianças são atraídas ao jogo pela força do instinto e através dele desenvolvem suas faculdades físicas e seletivas. Quanto ao adulto, o jogo só é essencial quando o prazer por ele provocado se torna necessário.

Uma característica marcante do jogo é que ele é livre, ele próprio é a liberdade, é “[...] uma evasão da ‘vida real’ para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (Huizinga, 2004, p.11).

Considerando que o jogo está imbuído das ideias de liberdade e justiça, porque a prática é uma opção livre e as regras são iguais para todos, supõe-se uma transferência destas características para outros contextos de vida (Fernandes, 1999).

Corroborando com a ideia Santana (2001), ao afirmar que o desporto pode ter alta relevância no desenvolvimento social, principalmente de crianças, visto que na sua prática são aprendidos valores e regras que podem ser transferidas para muitas situações na vida social.

Bento (2004) afirma que o desporto possibilita também a formação integral das crianças e adolescentes. As práticas desportivas variadas podem oferecer aos alunos, a oportunidade de conhecer situações que poderão ser usadas no cotidiano futuro, bem como prepará-los para tomadas de decisões que vão além do gesto motor e que se relacionam com a formação da personalidade do indivíduo.

Entretanto, de acordo com Huizinga (2004), o jogo não é um compromisso, é sempre praticado nos momentos de ócio. Não é imposto nem pelo dever moral nem pela necessidade física. Há uma separação espacial da vida quotidiana e do momento do jogo.

Nesse sentido o autor (Huizinga, 2004, p. 16) salienta o jogo como:

“Uma atividade, conscientemente tomada como ‘não-séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. [...] praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras”.

Por isso, o autor (op. cit. p. 6) afirma que “[...] o jogo possui uma realidade autônoma”, seus participantes ficam isolados do resto do mundo, e podem se entregar de corpo e alma, podendo até não saber mais distingui-lo da “vida real”.

A alegria que sempre está ligada ao jogo pode se tornar tensão, ou até mesmo arrebatamento, a qualquer momento o jogador pode ser inteiramente absorvido. “O jogo lança sobre nós um feitiço: é ‘fascinante’, ‘cativante’” (idem, p.13).

Segundo Huizinga (2004) o jogo integra a vida em geral, promove a formação de grupos sociais, e contribui para a felicidade destes. Ele é transmitido de pessoa a pessoa, tornando-se tradição. Pode ser repetido inúmeras vezes, no entanto, sempre será diferente.

Outra característica muito positiva do jogo, segundo o autor (op.cit. p. 13), é que

“Ele cria ordem e é ordem. Introduce na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta ‘estraga o jogo’, privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor”.

Huizinga (op. cit.) menciona ainda que todo jogo tem suas regras pré-estabelecidas, elas determinam tudo que “vale” e o que “não vale”. “As regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão” (idem, p.14).

Dessa forma, Beresford (1994) afirma que no desporto, assim como em toda a sociedade, a regra ou a lei deve conter dois aspectos em sua formulação, e cada um deles com um princípio básico. Um desses aspectos é o jurídico, com seu princípio legal, e o outro é o aspecto moral, com seu princípio ético.

Enquanto o aspecto jurídico deve estabelecer as particularidades

específicas e necessárias ao desenvolvimento de determinada modalidade desportiva, o aspecto moral de uma lei deve estabelecer a legitimidade da mesma, através de um princípio ético que balize o agir individual ou coletivo (Beresford, 1994).

Assim, verifica-se o papel pedagógico do jogo que é educar os sentimentos, é dar a criança ou ao participante uma tarefa a cumprir, requisitando esforço para cumpri-la. O jogo é um juramento para si mesmo e aos outros, de respeito a certas instruções e regras (Kobayashi & Zane, 2010).

Sendo assim, o objetivo do jogo será ajudar a criança em seu processo de socialização, bem como no desenvolvimento das suas estruturas mentais, pois as regras são importantes, são partes integrantes da sociedade. A criança obedece às regras sem discutir seus fundamentos, assim a moralidade é passiva, trazendo em si, uma moralidade social implícita no jogo tradicional (Kobayashi & Zane, 2010).

O ato de jogar ajuda no processo do desenvolvimento da aprendizagem e da compreensão, pois ocorre uma série de relações que envolvem operações cognitivas e contato social. É através do lúdico que as crianças e adolescentes apresentarão suas dificuldades, tendo em vista que o jogo, com suas regras, pressupõe organização e coordenação, dentro de um quadro de natureza lógica. Para participar do jogo, o indivíduo deve conhecer as regras, compreendê-las e praticá-las, exigindo um exercício de operação e cooperação (Kobayashi & Zane, 2010).

As atividades esportivas, de maneira especial o jogo, são de extrema importância para o desenvolvimento moral e social dos seus participantes. As competências sociais têm que ser aprendidas, e vão sê-lo através de experiências sociais. Nesse sentido, algumas experiências são, potencialmente, mais ricas que outras para a promoção de competências sociais e morais. Como muitas das suas características são sociais, o jogo é particularmente útil na condução do desenvolvimento social (Fernandes, 1999).

No entanto, a importância do jogo não atua somente sobre as características sociais do indivíduo, os jogos também são importantes instrumentos para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral de crianças e

adolescentes, além de favorecer a cooperação, a responsabilidade e o respeito mútuo entre as pessoas (Kobayashi & Zane, 2010).

Os jogos são momentos oportunos de se praticar as virtudes morais, e de observar o desenvolvimento moral dos indivíduos, pois, todo jogo conta com a tensão e segundo Huizinga (2004, p. 14)

“[...] quanto mais estiver presente o elemento competitivo mais apaixonante se torna o jogo. [...] 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’. Porque, apesar de seu ardente desejo de ganhar, deve sempre obedecer às regras do jogo” (grifo nosso).

O jogo pode ser um instrumento pedagógico muito importante, pois tem todos os ingredientes necessários para uma proposta educacional que tenha como objetivo a moral do tipo consensual. Isto porque o lúdico está presente, ou seja, a representação do real ou do jogo da vida (Beresford, 1994).

Assim, o jogo nos dá um dever e uma tarefa moral, e é através da sua utilização que crianças, jovens e adultos relacionam-se com os ambientes físicos e sociais em que vivem, despertando suas curiosidades, habilidades e conhecimentos, além de fornecer o avanço do aprendiz nas relações sociais de maneira geral (Kobayashi & Zane, 2010).

Durante a adolescência os jovens têm a necessidade de pertencerem a algum grupo social. Um dos locais preferidos para reafirmar suas amizades e se divertirem é em instituições de práticas desportivas (Gallahue & Ozmun, 2001).

Sendo assim, de acordo com Bento (2004) devemos atrair as crianças e os jovens para o desporto, porquanto este encerra um confronto simbólico com problemas e dilemas humanos. O desporto é um campo de aprendizagem e exercitação de formas construtivas, autônomas e refletidas de lidar com regras, de desdobrar a competência moral, de forjar motivos e perspectivas de vida.

O prazer encontrado na prática desportiva pode ser considerado como

uma parte integrante do processo de ensino e, como tal, pode agir como fator de motivação para que a aprendizagem se desenvolva. Se a criança ou adolescente conseguir obter alguma satisfação com o que faz, então talvez isso sirva para a consolidação dessa atividade no futuro, possibilitando a criação e o enraizamento de hábitos desejados. Não se trata de dizer que o prazer é um objetivo do desporto, no entanto, pode-se afirmar que quando a prática desportiva promove o prazer, há maior facilidade de alcançar os objetivos propostos, seja qual for (Fernandes, 1999).

Segundo Gallahue e Ozmun (2001, p. 485) "[...] as atividades nas quais as crianças e os adolescentes participam são importantes na socialização cultural. As brincadeiras, os jogos desportivos das crianças, entre outros, são elementos-chave no processo de socialização".

Além disso, o desporto fornece um ambiente ideal para ensinar os valores de honestidade, lealdade, autocontrole e de justiça. A atividade física, na forma de brincadeiras, jogos e desporto, pode ser um ótimo meio de transmitir atitudes culturais e valores, além de poder desenvolver o caráter, moldar atitudes positivas, influenciando diretamente o desenvolvimento moral e a integridade do indivíduo. Tais atividades também oferecem ambientes ideais em que todos os níveis de comportamento moral podem ser observados e desenvolvidos, e o crescimento moral real pode ocorrer (Gallahue & Ozmun, 2001).

Os jogos devem ser utilizados como meio de transformação positiva da sociedade, ajudando na formação de seres mais éticos e comprometidos com sua cultura e seus valores. Desta forma, pode-se favorecer a construção de uma sociedade mais inclusiva e mais justa, solidária e cooperativa (Kobayashi & Zane, 2010).

Para Bento (2009b, p. 32) o desporto tem como seu eixo central os valores éticos e estéticos. "Os outros valores são desdobramentos e articulam-se em torno desses dois vetores basilares. Infelizmente, este aspecto fulcral não é suficientemente enfatizado e explorado pelos teóricos e educadores".

Alguns autores relacionam a vivência desportiva a valores sociais, como: o comprometimento; a cooperação; a justiça; a perseverança; as

responsabilidades pessoais com o grupo; o trabalho em equipe; o respeito às regras; o respeito aos outros; respeito às diferenças; aceitação do seu limite e o do outro; consideração das necessidades alheias; assumir diversos papéis; decisões nos momentos difíceis; ter orgulho da sua equipe; e o aprender a competir, a vencer e a perder (Assad et al., 2013; Da Costa, 2007; Gallahue & Ozmun, 2001; Lenz et al., 2010; Santana, 2001).

De acordo com Fernandes (1999) os valores encontrados no desporto são: capacidade de interagir com os outros, cooperação, iniciativa, autonomia, a cordialidade, desenvolvimento da autoestima, da autoimagem e a responsabilidade social.

Entretanto, Bento (comunicação pessoal, 14 Mar 2012) vai além, quando revela que o desporto não significa apenas força, mas, sobretudo, vida, vontade, emoção, e prazer de viver. Não é apenas uma construção racional, mas também emanção de emocionalidades, de subjetividades, de corporalidades individuais, de existências irrepetíveis. O desporto é, portanto, um fator de desenvolvimento harmonioso e equilibrado da personalidade; é um campo de cultivo de *fair play*, do respeito pela pessoa humana; é uma competição pacífica.

Dessa forma, o *fair play* não é uma invenção moderna da sociedade como um valor de bom comportamento no jogo, uma vez que pode ser também encontrado, enquanto comportamento desejável, em sistemas de jogos de várias sociedades em diferentes épocas da história humana. O exemplo mais clássico são os valores olímpicos: excelência, *fair play*, persistência, meio ambiente, multiculturalismo e participação (Da Costa, 2007).

O *fair play*, ou seja, o jogo limpo, o jogo justo, se baseia no ato cavalheiresco do desporto, preconizando uma prática desportiva moralmente boa, pode ser entendido como um fio condutor da transmissão de valores. É aceito como ideia de educar o ser humano para a reciprocidade, para o respeito à diversidade humana e no desenvolvimento de conceito de semelhança (Matos & Andrade, 2011).

Assim, o jogo justo pode intervir em variáveis como ética, socialização, educação para cidadania, desenvolvimento de caráter e significado de valores.

O *fair play* pode ser reconhecido para estimulação da honestidade, respeito aos colegas de sua equipe, aos adversários aos professores, que possam vir a atuar como árbitros e colaboração com os mesmos, pode ainda gerar a criação de sinceras e duradouras relações humanas (A. Santos, 2005).

Destarte, o desporto tem função inegável no processo de ensino aprendizagem da escola nos dias de hoje, não só como um conteúdo da disciplina de educação física, mas, também nas atividades extracurriculares. A motivação encontrada nos alunos durante as aulas permite que o professor trabalhe conjuntamente os aspectos técnico-táticos do jogo e as questões sociais, tais como o individualismo, a cooperação, o espírito de grupo, o respeito, a liderança, a tolerância às críticas, a justiça, etc. (Voser & Giusti, 2002).

Os autores (op. cit.) afirmam que é importante para a criança conhecer o desporto, mas de maneira lúdica, se divertindo, conhecendo novas experiências motoras, aflorando sua imaginação, criando regras adequadas a eles mesmos. O desporto deve ser tratado como fenômeno educativo por todos os professores de educação física.

Quando o desporto não tem a vitória ou confronto como finalidade, o aprendizado de meninas e de outras crianças que possuem um acervo motor mais reduzido poderá ser facilitado, pois, pelo conhecimento do jogo poderão desenvolver aspectos motores, afetivos e cognitivos (Voser & Giusti, 2002).

Entretanto, observamos que a busca pela excelência desportiva também apresenta seu valor, como relata Bento (2007a, p. 2):

“A excelência desportiva é essencial à formação de uma geração moldada pelo desejo de vencer, de transcender defeitos e fracassos, assumir esforços para atingir metas sobre humanas e evitar o inumano, de não se acomodar a um passado e destino de perdedores crônicos. Não, não chega participar, é imperioso ousar triunfar e não se resignar, mesmo que a derrota bata sucessivas vezes à nossa porta.”

Com efeito, o desenvolvimento deve ser medido, principalmente, pelos êxitos no percurso, não apenas pelas vitórias finais (Bento, 2008), pois, o atleta - assim o definiu Píndaro (521-441 a.C.) - é “aquele que se deleita com o

esforço e o risco” (Bento, 2007b, p. 318).

Sendo assim, “são esses atletas e os ideais e princípios de carácter ético e moral, neles incarnados e simbolizados, que garantem a inigualável e magnetizante força de atração do desporto” (Bento, 2008, p. 1). “Ser desportista é precisamente ser e ter carácter; assumir-se como figura e modelo de moralidade em ação no jogo e na competição” (Bento, 2004, p. 35).

Assim como no lema olímpico, *citius, altius, fortius*, em toda e qualquer prática desportiva, busca-se ir mais alto, mais longe, mais veloz, ser mais resistente, mais forte! Não apenas no plano gestual e performativo, mas também, e sobretudo, no plano ético e estético, no moral e comportamental, no sentimental e espiritual (Bento, 2012, p. 256).

Todavia, a prática desportiva não deve ser apenas com um foco profissional ou de alto rendimento, deve ser trabalhado com outras dimensões, e principalmente, com outras funções que sejam capazes de contribuir na formação de pessoas autônomas, críticas, influenciando seu comportamento e contribuindo com sua formação como cidadão. Desta forma, o desporto serviria como meio de desenvolver os aspectos psicológicos, sociais e culturais dos alunos (Voser & Giusti, 2002; Zaratim, 2012).

Para tratar o desporto como meio de educação, desenvolvimento e inclusão deve-se entendê-lo como um fato social que apresenta características intimamente ligadas a socialização, processo no qual os indivíduos assumem vários papéis para um bem comum, colocando à disposição suas habilidades e valores. Pode ser de alta relevância no desenvolvimento social, principalmente de crianças, visto que na sua prática são aprendidos valores e regras que podem ser transferidas para muitas situações na vida social. Aspectos como liderança, cooperação, solidariedade e atenção são constantemente exigidos dos participantes dos jogos, assim como velocidade de raciocínio e capacidade de enfrentar situações adversas (Santana, 2001).

Durante a formação do aluno, o professor de educação física deve abordar práticas que apresentem fatores indispensáveis ao desenvolvimento humano. Os elementos socializadores do desporto levam a processos educativos, morais e sociais, valorizando o processo de ensino aprendizagem.

Tais valores estariam mais presentes se os profissionais envolvidos incentivassem o desenvolvimento afetivo e moral dos praticantes, já que o jogo, intrinsecamente, já fornece um ambiente propício para o desenvolvimento moral (Pinto & Santana, 2005; Zaratim, 2012).

Contudo, as atividades físicas e o desporto não constroem automaticamente o carácter, e o seu efeito depende dos contextos, das interações sociais existentes, sendo possível ter um efeito neutro ou até mesmo negativo. Quando as emoções estão altas e a competição é apaixonada, a agressão e o conflito raramente ficam para trás. Isto se torna evidente em histórias de escândalos, violência, corrupção, abuso de droga, que ocorrem, principalmente, no desporto de alto rendimento, acentuando que uma grande ênfase competitiva pode promover comportamentos antissociais (Arnold, 1994; Fernandes, 1999; Guest, 2008, A. Santos, 2005).

Sendo assim, Arnold (1994) sumaria três pontos de vista divergentes na avaliação da relação entre a prática desportiva (incluindo jogos) e o desenvolvimento moral. O primeiro ponto de vista é o positivo, o segundo o neutro e o terceiro o negativo.

Pode-se observar o desporto ou o jogo, com uma relação positiva com o desenvolvimento moral, baseado na consideração de que o desporto é constituído por características moralmente positivas. Além disso, o desporto é um veículo de transferência destas qualidades e valores para outros domínios da vida.

O ponto de vista que assume que o desporto tem uma relação neutra com o desenvolvimento moral, basea-se na consideração de que o desporto ou o jogo, seja algo diferenciado dos assuntos sérios da vida, ocorrendo num mundo à parte, não influenciando em nada no desenvolvimento moral do indivíduo.

O ponto de vista negativo relata que o desporto tem valor negativo em relação ao desenvolvimento moral, já que, principalmente nos desporto de alto rendimento, onde há grandes níveis de competição, encontram-se algumas tendências moralmente indesejadas.

Dessa forma, é de fundamental importância compreender de que

maneira o desporto pode contribuir para a formação de valores. Não é somente através do cumprimento das regras que seus praticantes terão esses valores desenvolvidos, isto envolve um complexo contexto, que inclui a ação social de professores, colegas, adversários, árbitros, e outros envolvidos na prática desportiva (Lenz et al., 2010).

2.7 A educação moral através do desporto

Neste capítulo será apresentada uma perspectiva teórica acerca da educação moral através do desporto. Para tal objetivo, será utilizado o pensamento de Tardelli, Fernandes, Guest, Assad et al., Marafon, Kobayashi e Zane, Dias, Metzler, Lopes, Queirós, Bento, Santos e Freire, Kohlberg, Sanfelice, Lind, Beresford, Ferreira, Lenz, Bredemeier e Bataglia.

Na atualidade, observamos diversos problemas que nossa sociedade enfrenta, como a distribuição desigual de renda, desemprego, discriminação social, racial, cultural, bem como crise nos valores morais. Muito se fala a respeito desta "crise de valores", que pode ser compreendida por um individualismo liberal de uma sociedade da informação que favorece a pluralidade de pontos de vista (Tardelli, 2004).

Muitos autores sugerem que os jogos, o desporto e a educação física podem ser um meio de se agregar valor na vida de seus praticantes, através de uma educação moral e ética. Entretanto, o desporto por si só não promove valores, e muitas vezes pode até promover desvalores ou contra valores (Fernandes, 1999; Guest, 2008).

Muitas pesquisas deixam claro que a participação no desporto, por ela mesma, não conduz à formação de nenhuma personalidade específica ou estabelece características psicossociais. Até mesmo a observação de atletas de alto rendimento deixa claro que o seu caráter é tão diverso quanto o caráter da população em geral. Para cada atleta com autoestima em alta, boas habilidades de cooperação e o caráter de um líder, há outro atleta que tem depressão, é arrogante, está envolvido com drogas ou que trapaceia para levar vantagem (Guest, 2008).

A partir daí, nos questionamos e buscamos compreender de que

maneira o desporto pode se constituir como um valioso meio de promoção de valores, e, conseqüentemente, se tornar um instrumento de formação moral para crianças e adolescentes?

A evolução do ser humano, como ensinavam os gregos, está relacionada à educação, ao direito de nascer, viver e morrer com dignidade e honra, conceitos que, com o tempo, passaram a ser deixados de lado em nome do sucesso a qualquer preço. Os gregos da antiguidade consideravam perigoso o jovem que não passasse por uma formação ética. E o mundo de hoje, com toda sua violência, mostra o quanto os gregos tinham razão (Marafon, 2009).

A moralidade vem sendo um assunto amplamente difundido no ambiente educacional e seu estudo se faz necessário para ressaltarmos a importância da formação de cidadãos responsáveis e cooperativos dentro do contexto social, para que o senso de justiça desenvolvido entre as pessoas seja baseado na igualdade e solidariedade entre os homens (Kobayashi & Zane, 2010).

Para o desenvolvimento de cidadãos mais cooperativos, participativos e com maior senso de juízo, é de grande importância o estudo da Ética e da Moral. Sendo assim, torna-se de suma importância a promoção do desenvolvimento da moralidade nas crianças e adolescentes que possuem trajetória de vida alicerçada na falta de valores morais, para que diminua a incidência de atos infracionais (Kobayashi & Zane, 2010).

Entretanto, de acordo com Dias (1999), estudos sobre a influência da escola no desenvolvimento da consciência moral dos alunos, indicam que o modelo educacional vigente na maioria das escolas não contribui para a consecução dos objetivos educacionais, ou seja, o desenvolvimento de sujeitos racionais, críticos, livres e autônomos. Isto porque, as escolas, normalmente, apresentam um modelo educacional heterônomo, com caráter coercitivo e uniformizante. Este modelo é incompatível com as necessidades sociais de desenvolvimento de práticas educativas, que tenham como norte a dialogicidade e a comunicação ativa entre os envolvidos no processo.

Também no mundo desportivo são encontrados modelos de ensino heterônomos, prevalecendo o Modelo de Instrução Direta (MID) (Metzler,

2000), no qual, alguns professores utilizam a mesma cultura de certos treinamentos das forças militares para o treino de algumas modalidades desportivas. Principalmente um tratamento excessivamente agressivo e punitivo, justificando-se como disciplinador. Estes treinamentos enfatizam a virilidade do jovem, onde ele deve utilizar toda sua força física para vencer as disputas, mesmo que ponha em risco a integridade física do adversário (Lopes, 2011).

Queirós (1993) sugere que a responsabilidade fundamental do professor de Educação Física, como educador, é mesclar os valores sociais às suas atividades desportivas, de maneira moralmente aceitável.

A partir daí, Tardelli (2004, p. 52) faz uma reflexão acerca da responsabilidade dos educadores e adultos, na promoção das oportunidades de discussão e questionamento a crianças e jovens.

“Não estaríamos nós, adultos, mantendo as crianças imaturas por tratá-las alienadas da reflexão sobre as condições atuais de violência, corrupção, desigualdade, perdas e exclusão social, fenômenos tão comuns dessa época? E quanto às escolas? Poderíamos afirmar que tenham realmente uma proposta de educação moral para a infância?”

Todo professor, seja qual for a sua disciplina, deve assumir uma postura de educador de valores, até mesmo utilizando os conteúdos programáticos e a organização da sala de aula para estimular o raciocínio moral dos alunos. O professor deve ter como objetivo norteador de suas ações, o estímulo do pensamento sobre os valores e devem facilitar o intercâmbio de valores na escola (Fernandes, 1999).

Além disso, o professor que atua no âmbito desportivo necessita deter muitos conhecimentos científicos e filosóficos para planejar programas de aprendizagem e treino desportivo com o rigor pedagógico necessário (Bento, 2009a).

No meio desportivo os jovens atletas necessitam de treinadores competentes, confiantes, altamente motivadores, “mas também justos e conscientes em seus comportamentos e que apoiem os atletas, primeiramente como indivíduos, e depois como atletas” (Gallahue & Ozmun, 2001, p. 491).

O principal objetivo da educação moral é o desenvolvimento da autonomia, e esta é alcançada juntamente com a elevação do nível da consciência moral. Uma das principais possibilidades de promover a educação moral e a consciência moral é através de conflitos sócio morais, que podem ser provocados pelo educador ou até mesmo aproveitados dos conflitos do cotidiano. A partir destes conflitos devem-se promover discussões que promovam a empatia, diversificando os pontos de vista de se encarar um mesmo tipo de conflito (Dias, 1999; Kohlberg, 1992).

Segundo Sarabia (2000), o aprendizado de valores, normas e atitudes ocorre em etapas que se adequam ao desenvolvimento da moral dos indivíduos. Esses conteúdos podem ser aprendidos de três maneiras: pela submissão, pela imitação ou conformidade, ou por internalização (citado por Santos & Freire, 2006).

Na submissão, eles são aceitos sem questionamento ou avaliação, sendo controlados pela punição ou castigo ao não cumprimento das regras impostas. Com a imitação ou conformidade, os conteúdos são aprendidos por uma identificação com o educador ou com a figura de autoridade presente. Já a internalização é a aprendizagem de um valor, atitude ou norma que se dá pela opção do indivíduo, com base em suas reflexões e em concordância com suas ideias, sem que haja uma obrigatoriedade na apresentação desse comportamento (idem).

Para que a internalização possa acontecer, formando pessoas que tomam suas próprias decisões, de forma crítica, os educadores podem utilizar diferentes estratégias: *role playing*; diálogo, discussões e técnicas de estudo ativo; resolução de dilemas morais; exposições em público e; tomada de decisões (Santos & Freire, 2006).

Segundo Kohlberg (1992), o desenvolvimento moral da criança e do adolescente pode ocorrer na escola ou no ambiente extra escolar, o essencial é que, durante o processo de aprendizado, o aluno assuma papéis diversos perante uma determinada situação ocorrida, que ele tenha diversos pontos de vista para sua tomada de decisão. Ainda são necessárias diferentes formas de intervenção com o objetivo de desenvolver estes estágios morais. Para isto, os

diálogos sobre as questões de ética e moral são cruciais, tendo seus efeitos, inclusive, no âmbito desportivo.

Sendo assim, nas rodas de discussão ao final das aulas, pode-se estimular uma melhor interpretação da realidade, levando o aluno a um conhecimento melhor de si mesmo e a um melhor relacionamento com seu próximo (Assad et al., 2013; Santos & Freire, 2006).

Desta forma, Assad e colaboradores (2013, p. 153) sugerem que ao final do treino seja realizada uma reflexão acerca do que ocorreu durante a prática desportiva, e, neste momento, o professor deve “reverenciar as virtudes praticadas pelos seus alunos, e mostrar os momentos em que os jovens poderiam ter utilizado alguma virtude para fugir de possíveis conflitos com seus colegas”.

Destarte, deve-se educar para os valores, não através de lições de moral, mas recorrendo à responsabilidade nas tomadas de decisão. Para tal, é necessário o envolvimento do aluno numa série de situações que provoquem desequilíbrio (Fernandes, 1999).

Esses desequilíbrios podem ser causados por dilemas morais. Estes são dilemas que precisam estar na pauta de discussão de todos aqueles que lidam direta ou indiretamente com a formação de crianças e jovens, cidadãos responsáveis pela construção de uma nova sociedade (Tardelli, 2004). O pressuposto teórico principal da discussão em grupo é o de que a educação moral se dá através de interações sociais em situações de conflito e não através do ensino direto da moral (Assad et al., 2013; Dias, 1999).

Os dilemas devem ser estimulantes, interessantes e de conformidade com a capacidade do grupo. O educador deve estimular a discussão com questionamentos e estruturar o debate entre participantes que apresentem argumentos de estágios menos elevados com outros que raciocinam de forma mais elevada. Deverá ser encorajada a divergência de opiniões, a fim de propiciar a criação de conflitos sócio cognitivos (Dias, 1999).

Depois de discutidos os pontos mais importantes do dilema, o educador deverá, sempre que necessário, apresentar um raciocínio imediatamente mais elevado do que os argumentos verbalizados pelos indivíduos de estágios mais

altos do grupo (Dias, 1999).

Para que o pensamento do indivíduo evolua, é necessário que ele se depare com situações moderadamente discrepantes, situações de conflito, pressupondo a resolução de problemas nem muito fáceis, nem muito difíceis (Fernandes, 1999).

A educação para os valores requer intencionalidade, e, para que tal aconteça, é necessário conjugar entre si componentes de natureza cognitiva, afetiva e comportamental no produto final, promovendo assim o desenvolvimento da personalidade. Para que haja uma educação axiológica, que gere transformação no educando, é essencial a criação e exploração de situações experienciais (Fernandes, 1999).

Com efeito, é de particular relevância que os programas de educação axiológica sejam de natureza essencialmente ativa, possibilitando aos alunos o desempenho de papéis significativos em situações reais, na expectativa de que o confronto com experiências desafiantes faça despoletar a redefinição do sistema individual de valores e o desenvolvimento de novas estruturas de pensamento (Fernandes, 1999).

Através de técnicas de dinâmica de grupo é possível introduzir conceitos de raciocínio moral e elevar o nível de maturidade e compreensão moral dos alunos. Este tipo de treinamento é válido, já que os comportamentos morais maduros e justos tem como condição necessária, o surgimento de um julgamento moral maduro, embora não seja o suficiente. Apesar das dificuldades encontradas, vários estudos experimentais comprovaram a possibilidade de se levar uma criança de um estágio de raciocínio moral para o seguinte, expondo-as aos argumentos do nível mais alto (Sanfelice, 2002).

De acordo com Lind (2000), as discussões de dilemas hipotéticos, as oportunidades que os alunos têm de refletir sobre opiniões divergentes, assumir opiniões alheias e refletir sobre questões éticas, mostram-se eficientes, não só na mudança de nível de juízo moral, mas também na possibilidade de agir de acordo com os níveis mais elevados destes juízos, ou seja, na competência moral.

Observando as características essenciais para o desenvolvimento moral

de crianças e adolescentes, podemos inferir que a atividade física e o desporto são iscas atraentes para que outras oportunidades e mensagens possam ser veiculadas através de uma conexão lógica e fácil. Até mesmo grupos missionários e religiosos, regularmente utilizam o desporto como um veículo para suas mensagens, programas e construção de sua popularidade (Guest, 2008).

Nesse sentido, Beresford (1994, p. 81) afirma que

“O esporte pode se tornar um meio consciente de educação humanística e para a cidadania, na medida em que tiver as suas leis ou regras baseadas num princípio ético, e com isso fundamentar, moralmente, as normas de conduta de seus praticantes, assim como também dos membros da comunidade desportiva como um todo”.

De acordo com Vieira (1993), a educação física e os desportos são ambientes que podem favorecer o desenvolvimento moral desejável, sendo que, muitos fatores podem interferir neste ambiente. Em outros termos, um programa de educação moral envolveria a discussão de hipotéticos dilemas com ênfase particular sobre assumir papéis, tomar atitudes e pontos de vista dos outros, tornar-se consciente dos pensamentos e sentimentos dos outros e colocar-se na posição destes.

Além disso, o desporto é potencial influenciador da promoção de valores e atitudes nos jovens. Este é um ambiente ideal para favorecer a construção da personalidade desta faixa etária, tendo em vista que a construção dos valores morais é uma das tarefas que devem ser resolvidas na adolescência (Fernandes, 1999; Ferreira, 2007).

Prova disso, é que os principais projetos sociais para crianças e adolescentes, utilizam o desporto como instrumento de ação, são os denominados projetos sócio desportivos. Entre os principais do Brasil encontram-se o Programa Segundo Tempo; Educação pelo Esporte, do Instituto Ayrton Senna; as Vilas Olímpicas, entre outros, que abordam como prioridade o desenvolvimento de valores e princípios morais e éticos através do desporto (Lenz, 2010).

Esses projetos podem ser uma valiosa medida preventiva para diminuir

a incidência de jovens na criminalidade e promover, portanto, o desenvolvimento da sua moral (Kobayashi & Zane, 2010).

O ponto essencial em relação ao desenvolvimento pelo desporto é reconhecer que a capacidade que o desporto tem de agregar as pessoas e forjar experiências positivas de desenvolvimento não é uma coisa automática. As experiências com o desporto têm o potencial para antagonismo ou afeição, esta escolha sempre depende da natureza da competição e do cuidado com que cada programa é desenhado (Guest, 2008).

Estudos realizados por Bredemeier et al. (1994) sugerem que o desporto pode apresentar-se como um adequado e valioso terreno para a promoção do desenvolvimento da conduta e comportamentos socialmente desejáveis, nomeadamente o carácter e o juízo moral. No entanto, para que estes objetivos sejam alcançados, tanto professores como treinadores devem ensinar especificamente com essa finalidade, necessita haver intencionalidade. Guest (2008) afirma que a utilidade do desporto para o desenvolvimento depende inteiramente da maneira pela qual é empregado.

E para tal, é necessária a dedicação de certo tempo, que implica na eliminação de outros conteúdos ou no aumento do tempo de treino ou aula. Desta forma, alguns professores que não consideram esses objetivos essenciais, não se dispõem a investirem certo tempo em atividades que não lhes garantirão a vitória das competições, que é muitas vezes o objetivo principal de alguns destes (Bredemeier, 1994).

Assad e seus colaboradores (2013) sugerem algumas estratégias, durante o treino desportivo, com a utilização de virtudes morais, que sejam essenciais para suprir algumas carências dos adolescentes, além de poderem contribuir para o desenvolvimento moral. Sendo assim, o professor utiliza a amizade, a grandeza de alma, a veracidade, a brandura e a moderação, durante as atividades desportivas.

De acordo com Guest (2008, p. 4), para que o desenvolvimento através do desporto aconteça, os treinadores, colegas de time, pais, amigos e organizações:

“Precisam estar conscientes de que eles, e não o esporte, em si mesmo,

estão sempre construindo o caráter e as habilidades de vida, na interação com as crianças, ao permitirem que elas se expressem e interajam com a realidade da sua experiência diária”.

O esforço educacional deve orientar-se no sentido de facilitar o desenvolvimento da integração e inclusão, da relação interpessoal, do sentido da cooperação, solidariedade e ajuda mútua. Esta é uma preocupação que os professores devem levar em consideração, isto porque, os alunos não compreendem o valor da solidariedade e a ajuda aos outros (Fernandes, 1999).

O desafio proporcionado pelas atividades, porém, não é suficiente para estimular o desenvolvimento moral. Os estudantes necessitam também de reflexão dirigida, definida aqui como oportunidades de receber o adequado suporte oferecido por professores para que se possam discutir os novos papéis, novas experiências de aprendizagem. Desse modo, seria possível dizer que o desafio deve ser seguido ou acompanhado por um apoio, em forma de oportunidades de reflexão, aconselhamento competente ou *feedback* sobre problemas relacionados com o processo de aprendizagem (Bataglia, 2012).

O processo de intervenção com discussão de dilemas leva a uma melhora na capacidade de emitir juízos e agir de acordo com tais juízos, ou seja, melhora a competência moral dos alunos (Bataglia, 2000).

As diferentes maneiras como os indivíduos são tratados pelos treinadores e professores, podem ser consideradas uma das principais variáveis intervenientes no desenvolvimento moral de crianças e adolescentes, bem como os métodos de ensino deles; as experiências de conflito cognitivo e moral dos praticantes e dos não praticantes de atividades desportivas; e os diferentes aspectos culturais e sociais (Lenz, 2010).

Além de se utilizar o desporto como um meio de educação moral, tornando-se uma medida preventiva para o contato de crianças e adolescentes com a criminalidade, o desporto também pode ser utilizado de maneira interventiva, com o objetivo de reinclusão de adolescentes que estão em medida sócio educativa. Para que estes adolescentes alcancem as características da fase da autonomia será imprescindível promover situações nas quais eles sejam questionados a rever suas atitudes e posturas para que

se desenvolvam moralmente, tornando-se cidadãos com maior senso ético e moral (Kobayashi & Zane, 2010).

No entanto, de acordo com Guest (2008, p. 7):

“[...] não pretendemos apresentar o esporte como uma panacéia; a mais moderna ferramenta para melhorar vidas. Pois, desta forma, estaríamos estabelecendo expectativas irreais, estaríamos cegando as pessoas para o intenso desafio de realmente utilizar bem o esporte”.

2.8 Projetos sócio desportivos

Na atualidade, há a ideia de utilizar o desporto como ferramenta para a melhoria geral de indivíduos e comunidades. Esta parece ser uma ideia difundida em todo o mundo, se levarmos em conta o número crescente de programas e organizações que promovem o desenvolvimento pelo desporto (Guest, 2008).

Muitos projetos sociais têm utilizado o desporto como ferramenta para a formação do cidadão desde a década de 1990. Estes projetos têm o papel formador, socializador e promotor da saúde em crianças e adolescentes em situação de risco social tendo seus objetivos orientados para a inclusão social (Matos & Andrade, 2011).

Sabemos que as políticas públicas devem propiciar investimentos à educação, não só intelectual, mas também moral, para que propostas e projetos direcionados ao desenvolvimento sócio moral das crianças e adolescentes sejam aplicados. Desta forma, o desenvolvimento da moralidade será favorecido para que haja a diminuição da participação de jovens em situação de risco na criminalidade. Além disto, estas medidas servem como maneira preventiva de diminuir a inserção de adolescentes em medida sócio educativa, principalmente a de internação (Kobayashi & Zane, 2010).

Os projetos sócio desportivos devem criar situações propícias, tanto preventivas quanto interventivas, que estimulem o desenvolvimento sócio moral. Destarte, os sofrimentos serão minimizados e serão formados sujeitos com maior senso moral, capazes de optar pelo caminho da solidariedade, da cooperação, enfim o caminho do bem (Kobayashi & Zane, 2010).

O reconhecimento do desporto como canal de socialização positiva ou inclusão social, é revelado pelo crescente número de projetos desportivos destinados aos jovens de classes populares (Viana & Lovisolo, 2009). A implementação destes projetos ocorre em diversos municípios brasileiros, especialmente no Rio de Janeiro, onde surgiu o primeiro, na Vila Olímpica da Mangueira (Peres, 2005).

Machado (2007) afirma que vários projetos educativos interdisciplinares têm se voltado às crianças e adolescentes, visando a construção participativa, orientada nos princípios da educação pelo desporto. Os projetos sociais oferecem alternativas para jovens que permanecem na rua, através da disponibilidade de modalidades desportivas com objetivos diferenciados, que vão desde afastar o jovem da marginalização, das drogas, da violência e da prostituição, até sua manutenção na escola (Matos & Andrade, 2011).

Isso porque, o excesso de tempo livre e o tempo ocioso podem levar crianças e adolescentes, em situação de risco social, ao uso de drogas e à exposição às agressões e à violência física e simbólica (Peres, 2005).

Os professores dos projetos sócio desportivos atuam como mediadores culturais e agentes transformadores, pois têm de um lado o lazer, a cultura e o desporto, como sinal positivo, e, do outro lado, a violência e a criminalidade, associados à ociosidade, como sinal negativo (Peres, 2005).

O papel dos exercícios físicos e do desporto, nos projetos sociais, vem sendo valorizado, quer como elemento de formação, quer como elemento de socialização e promoção da saúde em crianças e adolescentes, porém a implementação de novos modos de intervenção é um desafio a ser implementado (Mello et al., 2009).

Santos e Freire (2006) dissertam acerca da utilização da educação física e do desporto em projetos sociais com o objetivo de favorecer crianças em risco social, e como meios de contribuir para a formação integral dos indivíduos.

Alves e Pieranti (2007) acrescentam, e sugerem que o desporto pode ser importante para inclusão social e para redução de problemas ligados à saúde e à educação. Sendo assim, poderá ajudar a prevenir doenças, evitar a

evasão escolar, o uso de drogas e a criminalidade, aumentar a autoestima, cooperação e a solidariedade.

O profissional de educação física que atua em projetos sócio desportivos poderá utilizar ferramentas da psicologia do desporto, como a motivação, visando a permanência do jovem no projeto e longe das ruas (Matos & Andrade, 2011).

Outra forma de abordagem durante as aulas, pode se dar através de jogos cooperativos, que ajudam a promover a autoestima e o desenvolvimento de habilidades interpessoais positivas (Mendes et al., 2009).

Entretanto, temas como ética, moral e espírito desportivo são pouco citados fora de meios acadêmicos. Ainda são escassas as discussões e ações que tenham como objetivo básico estimular os comportamentos éticos no contexto do desporto (A. Santos, 2005).

Um dos maiores projetos sócio desportivos do Brasil é o Programa Segundo Tempo, do Governo Federal em parceria com o Ministério dos Esportes. O público-alvo do Programa são as crianças, os adolescentes e os jovens expostos aos riscos sociais. Seu objetivo geral é democratizar o acesso à prática e à cultura do desporto de modo a promover o desenvolvimento integral desses sujeitos, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social (Ministério do Esporte, 2013).

Além disso, tem como objetivos específicos: oferecer práticas desportivas educacionais, estimulando crianças e adolescentes a manter uma interação efetiva que contribua para o seu desenvolvimento integral; oferecer condições adequadas para a prática desportiva educacional de qualidade; desenvolver valores sociais; contribuir com a melhoria das capacidades físicas e habilidades motoras; contribuir com a melhoria da qualidade de vida (autoestima, convívio, integração social e saúde); e contribuir para a diminuição da exposição aos riscos sociais (drogas, prostituição, gravidez precoce, criminalidade, trabalho infantil) e a conscientização da prática desportiva, assegurando o exercício da cidadania (Ministério do Esporte, 2013).

Com o Programa Segundo Tempo, espera-se obter resultados diretos e

indiretos. Tem-se como expectativa de impactos diretos: melhoria no convívio e na integração social dos participantes; na autoestima; nas capacidades e habilidades motoras; nas condições de saúde; aumento do número de praticantes de atividades esportivas educacionais; bem como a melhoria da qualificação de professores e estagiários de educação física, pedagogia ou esportes envolvidos (Ministério do Esporte, 2013).

Também se espera impactar a vida dos participantes indiretamente com diminuição da exposição destes aos riscos sociais; melhoria no rendimento escolar dos alunos envolvidos; diminuição da evasão escolar nas escolas atendidas; geração de novos empregos no setor de educação física e desporto nos locais de abrangência do Programa; melhoria da infraestrutura desportiva no sistema de ensino público do país e nas comunidades em geral (Ministério do Esporte, 2013).

Há, também, diversos outros projetos espalhados por todo o Brasil, entre os principais encontram-se: Vila Olímpica da Mangueira; Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC); Educação pelo Esporte, do Instituto Ayrton Senna; Instituto Gol de Letra; Esporte Social, do Governo do Estado de São Paulo; Suderj em Forma, do Governo do Estado do Rio de Janeiro, entre outros.

2.8.1 Projeto Crescendo com o Esporte

No interior do Estado do Rio de Janeiro, no município de Cabo Frio, encontra-se o Projeto Crescendo com o Esporte, da Secretária Municipal de Esporte e Lazer (SEMEL) da Prefeitura Municipal de Cabo Frio. O presente estudo foi realizado com os adolescentes matriculados neste Projeto.

Esse projeto atendeu em 2012, aproximadamente 10.000 crianças e adolescentes, de 5 a 17 anos de idade, através de diversas modalidades desportivas. O principal objetivo do Projeto é a formação integral do indivíduo, visando o desenvolvimento físico, cognitivo, social e moral, através da prática de diversas modalidades desportivas, possibilitando ao jovem a iniciação e vivência desportiva, através de atividades desportivas com ênfase na ludicidade (Crescendo com o Esporte, 2013).

No entanto, também há outros objetivos, como: ocupar o tempo livre dos

jovens, evitando o contato com as drogas e delinquência; detectar talentos desportivos; encaminhar jovens talentos para centros de excelência desportiva; participar de eventos de grande visibilidade, nacionais e internacionais; e promover estilo de vida saudável (ibid).

A missão do Projeto Crescendo com o Esporte é transformar a vida de crianças e adolescentes, possibilitando que estes se tornem, através da prática desportiva educacional, cidadãos livres, autônomos e justos (ibid).

Além disso, o Projeto Crescendo com o Esporte tem a visão de que o esporte educacional, através de atividades lúdicas, pode formar o caráter e a integridade do indivíduo. As aulas também podem ser um ambiente de detecção de jovens talentos, promoção de um estilo de vida saudável e melhoria do rendimento escolar.

As aulas desportivas acontecem em 23 polos espalhados por todo o município de Cabo Frio, abrangendo muitos bairros e distritos. Há também 4 centros de excelência, onde ocorrem a prática de diversas modalidades desportivas (ibid).

Para que as crianças e os adolescentes possam participar do Projeto, é necessário que seu responsável dirija-se a SEMEL com certidão de nascimento, uma foto 3 x 4, comprovante de residência, comprovante escolar e atestado médico. No ato da inscrição o jovem escolhe a modalidade desportiva que deseja participar, e recebe informações acerca dos dias de treino, local do treino e o professor.

A maioria das modalidades é realizada duas vezes por semana, com duração de uma hora cada treino. Todos os alunos podem praticar o número de modalidades que desejar, sendo necessário apenas, realizar a inscrição nos diversos desportos.

As modalidades desportivas oferecidas pelo Projeto Crescendo com o Esporte são: futebol, futsal, voleibol, basquetebol, handebol, rugby, atletismo, natação, surf, vela, remo, canoagem, judô, jiu-jitsu, karatê, taekwondo, muai thay, capoeira, ballet, ginástica artística e ginástica rítmica.

Além dessas modalidades, há outras que são somente para deficientes físicos e mentais, como o judô, o futebol de 5, e a natação. Estes grupos têm

turmas especiais.

Em cada modalidade desportiva os alunos são divididos em três etapas: 5 a 9 anos, de 10 a 13 anos e de 14 a 17 anos de idade. Todas as modalidades são de turmas mistas, onde treinam juntos meninos e meninas.

O Projeto conta com 70 profissionais de educação física e 100 estagiários, além de manter parceria com diversas outras Secretarias: Secretaria de Educação, Secretaria da Criança e do Adolescente, Secretaria de Assistência Social, Secretaria de Saúde e Ligas Desportivas do Município de Cabo Frio.

CAPITULO 3

MATERIAIS E MÉTODOS

3.1 Tipologia do estudo

Este capítulo teve por objetivo apresentar a metodologia utilizada na operacionalização dos objetivos específicos deste trabalho, ou seja, “como” estes foram desenvolvidos.

De acordo com Gamboa (1995, p.85), existe um reducionismo que resulta na maneira com que se colocam as alternativas da pesquisa, em que se consideram apenas as opções técnicas, desconectadas de outros aspectos que integram o processo da pesquisa científica.

Algumas publicações feitas, recentemente no Brasil, registram o crescente interesse pelo estudo das questões teóricas da investigação científica, e mostram a preocupação na inter-relação dos aspectos instrumentais e práticos com os fundamentos teóricos e seus pressupostos filosóficos, existentes em todas as investigações científicas (ibid).

A escolha dos procedimentos de recuperação de informações a respeito de um determinado fenômeno implica na explicitação das concepções de sujeito, objeto e as visões de mundo, assim, as opções técnicas têm sentido apenas num enfoque epistemológico no qual são utilizadas ou elaboradas e:

“Quando recuperamos o todo maior (nesse caso, o enfoque epistemológico), remetemos a opção e a discussão sobre as alternativas das pesquisas não à escolha de algumas técnicas ou métodos, mas aos enfoques epistemológicos que, como um todo maior, articulam outros elementos constitutivos por meio da construção de uma lógica interna (a própria lógica da pesquisa) necessária para preservar o rigor e o significado do processo científico” (Gamboa, 1995, p.89).

É, portanto, necessária uma especificidade das ciências humanas e sociais no que se refere à presença da subjetividade já que os objetos de estudo são também entes humanos ou grupos sociais e não podendo ser tratados como coisas ou dados distantes (ibid).

Gamboa (1995) ressalta, que a validade de uma pesquisa depende da construção lógica empregada, e não somente das técnicas utilizadas. Assim, pretende-se superar as dicotomias epistemológicas, exigindo-se também a retomada das categorias básicas da produção do conhecimento e

extrapolando-se as polarizações entre quantidade-qualidade, sujeito-objeto, explicação-compreensão.

Exigem-se então novas concepções de pesquisa e esforços na “busca de síntese e novas maneiras de articular os elementos constitutivos da investigação em ciências sociais” (ibid, p.107). Foi com esta ideia, de buscar novas concepções de pesquisa que neste estudo o método experimental foi utilizado de forma harmônica com o método de avaliação, que foi demonstrado através de uma avaliação de contexto.

Nesse sentido, caracteriza-se a avaliação de contexto como o tipo mais básico de avaliação, cuja finalidade é a de fornecer um fundamento lógico para se estabelecer determinados objetivos. Especificamente, a referida avaliação define o meio ambiental concernente, descreve as condições reais e desejadas em relação a esse ambiente, identifica as carências não supridas, as oportunidades não utilizadas e diagnostica os problemas que impedem o entendimento de tais carências serem supridas e as oportunidades de serem utilizadas.

A referida a avaliação permitiu elaborar um estudo descritivo, acerca do perfil de alguns adolescentes de 13 a 15 anos de idade, praticantes de diversas modalidades desportivas no *Projeto Crescendo com o Esporte*, da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer da Prefeitura Municipal de Cabo Frio.

Permitindo assim diagnosticar e deixar explícita alguns aspectos intrínsecos para uma abertura do valor a ser agregado em possíveis ações planejadas por um profissional de Educação Física no futuro, seja por meio de um estudo experimental ou em suas práticas de atuação cotidianas.

3.2 Descrição e caracterização da amostra.

Para compor o universo do estudo, adotou-se como critério de inclusão estar na faixa etária compreendida entre os 13 a 15 anos de idade, completos no dia da pesquisa, estar matriculado em apenas uma modalidade desportiva (futsal ou handebol ou natação ou muay thai) e nunca ter sido afastado ou suspenso da prática desportiva por qualquer tipo de indisciplina. Além disto, os participantes deviam ter a mínima capacidade de ler e interpretar o MJT_xt,

sendo assim, alunos estrangeiros que não conheciam bem o idioma português foram afastados pelo critério de exclusão da amostra.

Sendo assim, o universo do estudo foi composto por 97 adolescentes, de 13 a 15 anos de idade, de ambos os sexos, praticantes de futsal, handebol, natação e muay thai. Deste total de adolescentes, 37% (36) tinham 13 anos de idade, 40% (39) tinham 14 anos de idade e 23% (22) tinham 15 anos de idade, conforme quadro 1.

Quadro 1 - Distribuição dos sujeitos segundo a idade.		
Idade	F. A.	F. R. (%)
13	36	37
14	39	40
15	22	23

F. A. Frequência Absoluta; F. R. Frequência Relativa.

Dentre os 97 adolescentes participantes do estudo 70% (68) eram meninos e 30% (29) meninas, conforme o quadro 2.

Quadro 2 - Distribuição dos sujeitos segundo o sexo.		
Sexo	F. A.	F. R. (%)
Meninos	68	70
Meninas	29	30

F. A. Frequência Absoluta; F. R. Frequência Relativa.

No quadro 3 pode observar-se que dentre os adolescentes que tinham 13 anos de idade 72% (26) eram meninos e 28% (10) eram meninas. Já aos 14 anos de idade 67% (26) eram meninos e 33% (13) eram meninas e entre os que tinham 15 anos de idade 73% (16) eram meninos e 27% (6) eram meninas.

Quadro 3 - Distribuição dos sujeitos segundo a idade e o sexo.						
	13 anos		14 anos		15 anos	
Sexo	F. A.	F. R. (%)	F. A.	F. R. (%)	F. A.	F. R. (%)
Menino	26	72	26	67	16	73
Menina	10	28	13	33	6	27

F. A. Frequência Absoluta; F. R. Frequência Relativa.

Os participantes da pesquisa, em relação ao grupo étnico, era um grupo bem heterogêneo, assim como a população brasileira. Foi perguntado aos participantes como eles se consideravam, e foram dadas as opções abaixo. Dentre os 97 participantes 47% (46) declararam-se brancos, 24% (23) pardos,

21% (20) negros, 7% (7) indígena e apenas 1% (1) declarou-se amarelo, conforme a quadro 4.

Entretanto não se estabeleceu qualquer tipo de análise, entre os grupos étnicos descritos, em relação ao índice de competência moral.

Quadro 4 - Distribuição dos sujeitos segundo a etnia.		
Etnia	F. A.	F. R. (%)
Branços	46	47
Pardos	23	24
Negros	20	21
Indígena	7	7
Amarelo	1	1

F. A. Frequência Absoluta; F. R. Frequência Relativa.

Para uma melhor compreensão dos desportos estudados, foram divididos em desporto coletivo, onde se encontra o futsal e o handebol; e desporto individual, onde se encontra a natação e o muay thai. Dentre os adolescentes participantes da pesquisa, 43% (42) praticavam desportos coletivos e 57% (55) praticavam desportos individuais.

Além disso, também classificamos os desportos como com contato físico, 54% (52), e sem contato físico 46% (45), como mostra o quadro 5.

Quadro 5 – Distribuição dos sujeitos segundo a classificação do desporto		
Desporto	F. A.	F. R. (%)
Coletivo	42	43
Individual	55	57
Com contato físico	52	54
Sem contato físico	45	46

F. A. Frequência Absoluta; F. R. Frequência Relativa.

Em relação aos desportos coletivos, no futsal encontra-se 27% (26) dos adolescentes participantes da pesquisa, e no handebol 17% (16). Já entre os desportos individuais, 46% (45) praticam natação e 10% (10) fazem aula de muay thai (quadro 6).

Quadro 6 - Distribuição dos sujeitos segundo a modalidade desportiva.		
Desportos	F. A.	F. R. (%)
Futsal	26	27
Handebol	16	17
Natação	45	46
Muay thai	10	10

F. A. Frequência Absoluta; F. R. Frequência Relativa.

Realizou-se, também, uma análise por sexo dos praticantes de cada desporto. No futsal 77% (20) dos alunos eram meninos e 23% (6) meninas. No handebol 75% (12) eram meninos e 25% (4) eram meninas. Na natação 62% (28) eram meninos e 38% (17) meninas. O percentual de meninos praticantes de muay thai é ainda maior, onde 80% (8) dos praticantes eram do sexo masculino e apenas 20% (2) do feminino (quadro 7).

Quadro 7 - Distribuição dos sujeitos segundo o desporto e o sexo.								
	Futsal		Handebol		Natação		Muay thai	
Sexo	F. A.	F. R. (%)	F. A.	F. R. (%)	F. A.	F. R. (%)	F. A.	F. R. (%)
Meninos	20	77	12	75	28	62	8	80
Meninas	6	23	4	25	17	38	2	20

F. A. Frequência Absoluta; F. R. Frequência Relativa.

Durante a aplicação do questionário social (anexo F), os adolescentes foram perguntados se tinham o interesse em prosseguirem no desporto até alcançarem o nível do alto rendimento e da profissionalização. Responderam que queriam ser atletas profissionais 59% dos adolescentes, e que não tinham a pretensão de se profissionalizarem 41% dos participantes (quadro 8).

Quadro 8 - Distribuição dos sujeitos que pretendem ser profissionais do desporto.		
Pretende ser profissional?	F. A.	F. R. (%)
Sim	57	59
Não	40	41

F. A. Frequência Absoluta; F. R. Frequência Relativa.

O quadro 9 nos mostra o número de alunos que pretendem ou não pretendem se profissionalizar no desporto, de acordo com sua modalidades desportiva.

Dentre os alunos de natação, observou-se que poucos querem ser atletas profissionais, apenas 44% (20) dos entes, enquanto 56% (25) não tem pretensão alguma em se profissionalizarem um dia. Entre os desportos estudados, foi o que apresentou menor percentual de alunos que pretendem ser profissionais.

Já os outros desportos, apresentaram um grande percentual de alunos que pretendem fazer carreira e alcançar o profissionalismo. Observa-se que o handebol apresentou um percentual favorável de atletas que sonham com a

profissionalização, 56% (9) contra 44% (7) dos alunos que não tem esta pretensão.

O resultado dos alunos de futsal foi muito favorável à intenção de se profissionalizar. Sabemos que muitos brasileiros têm o sonho de serem jogadores profissionais de futebol ou até mesmo de futsal. Isto devido aos inúmeros ídolos do futebol e futsal brasileiro, e seu grande reconhecimento em nível mundial. São muitos os meninos e meninas que sonham ter uma ascensão social através de um contrato profissional no desporto, seja para atuar em times nacionais ou internacionais.

Sabe-se também, que a maioria dos grandes craques brasileiros teve sua formação desportiva inicial no futsal, e depois migraram para o futebol de campo, temos como exemplo Ronaldo Fenômeno, Ronaldinho Gaúcho, Robinho, Neymar e muitos outros ídolos do futebol brasileiro.

Entre o grupo pesquisado, verificou-se que 77% (20) dos adolescentes querem um dia ser um jogador profissional, contra 23% (6), que praticam o futsal por outros motivos.

Entretanto, a modalidade desportiva que apresentou o maior percentual de alunos que visam o profissionalismo foi o muay thai, onde 80% (8) dos alunos pensam um dia em participar de competições em nível profissional, contra apenas 20% (2) dos alunos que não querem se profissionalizar.

Talvez esse alto percentual de interesse pelas artes marciais na atualidade, possa estar relacionado, principalmente, a grande visibilidade que tem o UFC, prendendo a atenção de milhões de jovens expectadores em todo o mundo, e sendo muito divulgado pela mídia, além de se oferecer grandes salários e prêmios por vitórias aos atletas. Uma das principais artes marciais utilizadas no UFC é o muay thai.

Quadro 9 - Distribuição dos sujeitos que pretendem ser profissionais, segundo a modalidade desportiva.								
	Futsal		Handebol		Natação		Muay thai	
Profissional?	F. A.	F. R. (%)	F. A.	F. R. (%)	F. A.	F. R. (%)	F. A.	F. R. (%)
Sim	20	77	9	56	20	44	8	80
Não	6	23	7	44	25	56	2	20

F. A. Frequência Absoluta; F. R. Frequência Relativa.

Ao se cruzar os dados dos adolescentes que pretendem ser profissionais com sua idade, observa-se que o maior percentual de adolescentes que sonha em ser profissional tem 13 anos, chegando a 61% dos adolescentes participantes da pesquisa.

Este percentual sofre um leve declínio com os adolescentes de 14 anos, chegando a 59% dos alunos que têm vontade de se profissionalizar no desporto. Esta leve tendência ao declínio permanece aos 15 anos, quando 55% dos adolescentes têm como meta ser um atleta profissional.

Esse declínio pode ser devido à dificuldade observada em ser um atleta profissional, tendo em vista a necessidade de um grande investimento de tempo e de recursos de treinamento, que não é acessível a todos. Ao passar dos anos, e com um pouco mais de maturidade, o adolescente observa este quadro e deixa de ser tão sonhador. Esta característica também pode ser observada pela quantidade de alunos que treinam em cada faixa etária, havendo um declínio considerável entre os adolescentes de 15 anos de idade (quadro 10).

Quadro 10 - Distribuição dos sujeitos que pretendem ser profissionais, segundo a idade.						
	13 anos		14 anos		15 anos	
Profissional?	F. A.	F. R. (%)	F. A.	F. R. (%)	F. A.	F. R. (%)
Sim	22	61	23	59	22	55
Não	14	39	16	41	12	45

F. A. Frequência Absoluta; F. R. Frequência Relativa.

Esses adolescentes foram divididos em três grupos: um que treina até 12 meses; outro que treina de 13 a 36 meses; e o último que treina há mais de 36 meses, conforme mostrado na figura 11. Consideramos o tempo de prática desportiva no *Projeto Crescendo com o Esporte*.

A maior parte dos participantes da pesquisa pratica desporto há 12 meses ou menos, alcançando um percentual de 62%. Já os que estão na prática desportiva entre 13 e 36 meses somam um percentual de 29%, e apenas 9% dos adolescentes envolvidos na pesquisa praticam desporto no *Projeto Crescendo com o Esporte* há mais de 36 meses (conforme quadro 11).

Quadro 11 - Distribuição dos sujeitos segundo o tempo de prática desportiva.		
Tempo de prática	F. A.	F. R. (%)
Até 12 meses	60	62
De 13 a 36 meses	28	29
Mais que 36 meses	9	9

F. A. Frequência Absoluta; F. R. Frequência Relativa.

Além disso, a seguinte pergunta foi realizada para os participantes do estudo: “Qual é a postura do teu treinador diante às imoralidades (agressões físicas e verbais, bullying, trapças, etc.) que ocorrem durante o treino e competições?” E as opções de resposta foram: rejeita completamente; rejeita; indiferente; aceita; aceita completamente.

A maioria dos alunos afirmou que seus treinadores rejeitam completamente qualquer tipo de imoralidade praticada nos treinos ou competições, totalizando 44% (42) dos alunos, e 34% (33) afirmaram que seu professor rejeita. Somando os dois grupos, totalizamos 78%, os alunos que afirmam que seus professores, de alguma maneira, se opõem à condutas imorais.

Outros adolescentes afirmaram que seus treinadores são indiferentes a essa conduta, 8% (8). Mas houve também alunos que disseram que seus professores aceitam ou até mesmo aceitam completamente estas imoralidades, totalizando 14% (14) dos pesquisados (6% e 8%, respectivamente), conforme o quadro 12.

Quadro 12 – Posicionamento dos professores diante as imoralidades no treino, segundo os alunos.		
	F. A.	F. R. (%)
Rejeita completamente	42	44
Rejeita	33	34
Indiferente	8	8
Aceita	6	6
Aceita completamente	8	8

F. A. Frequência Absoluta; F. R. Frequência Relativa.

O grupo da pesquisa foi dividido de acordo com a escolaridade dos participantes. Encontrou-se uma grande variância entre o ano escolar que os adolescentes estão. Observou-se que alguns adolescentes estão atrasados,

pois de acordo com a faixa etária pesquisada, 13, 14 e 15 anos, estes alunos deveriam frequentar o 7º, 8º, 9º e 1º ano do ensino médio.

Entretanto 15% (15) da amostragem estão cursando o 6º ano, grau de escolaridade inferior ao adequado para a faixa etária estudada. No 7º ano encontra-se um grande percentual dos alunos, 26% (25), e no 8º ano está a maioria dos alunos participantes da pesquisa, 28% (27). No 9º ano, encontram-se 23% (22) dos alunos e apenas 8% (8) dos adolescentes estudados estão cursando o 1º ano do ensino médio (E. M.) (quadro 13).

Quadro 13 - Distribuição dos sujeitos segundo a escolaridade.		
	F. A.	F. R. (%)
6º	15	15
7º	25	26
8º	27	28
9º	22	23
1º E. M.	8	8

F. A. Frequência Absoluta; F. R. Frequência Relativa.

O quadro 14 nos mostra que os adolescentes que participaram da pesquisa estudavam em escolas públicas e particulares. A grande maioria dos alunos era da rede pública de ensino, 90% (87), enquanto apenas 10% (10) dos estudantes frequentavam a rede de ensino privada.

Quadro 14 - Distribuição dos sujeitos segundo a administração escolar.		
Administração	F. A.	F. R. (%)
Pública	87	90
Particular	10	10

F. A. Frequência Absoluta; F. R. Frequência Relativa.

Em relação ao ambiente familiar, os adolescentes foram questionados acerca do parentesco familiar das pessoas que residem com ele. A grande maioria dos entrevistados, 63% (61), disse que vive com o pai e a mãe, 25% (24) afirmaram viver somente com sua mãe, 7% (7) dos adolescentes estudados afirmaram que vivem com os avós, tios ou irmãos, e foram encaixados no grupo “outros”, e afirmaram viver somente com seu pai 5% (5) dos adolescentes estudados, conforme o quadro 15.

Quadro 15 – Parentes com os quais os adolescentes residem.		
	F. A.	F. R. (%)
Pai e mãe	61	63
Mãe	24	25
Pai	5	5
Outros	7	7

F. A. Frequência Absoluta; F. R. Frequência Relativa.

A última variável pesquisada foi a religião dos adolescentes, desta forma questionou-se os participantes da pesquisa sobre ser praticante de alguma religião. Dentre os 97 participantes, 58% (56) afirmaram ser praticantes de alguma religião, e 42% (41) disseram não praticar religião alguma (quadro 16).

Quadro 16 - Distribuição dos sujeitos segundo a prática religiosa.		
Pratica?	F. A.	F. R. (%)
Sim	56	58
Não	41	42

F. A. Frequência Absoluta; F. R. Frequência Relativa.

Dentre as religiões praticadas pelos adolescentes, encontra-se, predominantemente, o cristianismo, dividido em 17% (16) de católicos e 38% (37) de protestantes. Foram considerados protestantes todos os que se denominaram cristãos, participantes de igrejas criadas a partir da reforma protestante, de 1517. Havia também espíritas e budistas, que foram unidos e formaram o grupo “outros”, somando 3% (3) dos participantes. Além destes, havia o grupo “sem religião”, que afirmaram não praticar religião alguma, somando 42% (41) dos adolescentes participantes da pesquisa, conforme nos mostra o quadro 17.

Quadro 17 - Distribuição das religiões praticadas.		
	F. A.	F. R. (%)
Nenhuma religião	41	42
Católico	16	17
Protestante	37	38
Outros	3	3

F. A. Frequência Absoluta; F. R. Frequência Relativa.

No quadro 18, o universo da pesquisa é apresentado de uma maneira geral, para melhor conhecermos os sujeitos da pesquisa. Foram levadas em consideração todas as características supracitadas.

Quadro 18 - Características gerais dos entes da pesquisa

IDADE	13 ANOS	37%	● FUTSAL	SIM	77%	IMORALIDADES	REJEITA COMPLET.	44%	
	14 ANOS	40%		NÃO	23%		REJEITA	34%	
	15 ANOS	23%	● HANDEBOL	SIM	56%		INDIFERENTE	8%	
SEXO	MENINOS	70%		NÃO	44%		ACEITA	6%	
	MENINAS	30%	● NATAÇÃO	SIM	44%		ACEITA COMPLET.	8%	
ETNIA	BRANCO	47%		NÃO	56%	ESCOLARIDADE	6º ANO	15%	
	PARDO	24%	● MUAY THAY	SIM	80%		7º ANO	26%	
	NEGRO	21%		NÃO	20%		8º ANO	28%	
	INDÍGENA	7%	● 13 ANOS	SIM	61%		9º ANO	23%	
	AMARELO	1%		NÃO	39%		1º ANO E.M.	8%	
DESPORTO	INDIVIDUAL	57%	● 14 ANOS	SIM	59%	ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	PÚBLICA	90%	
	COLETIVO	43%		NÃO	41%		PARTICULAR	10%	
MODALI-DADE	FUTSAL	27%	● 15 ANOS	SIM	55%	MORADIA	PAI E MÃE	63%	
	HANDEBOL	17%		NÃO	45%		MÃE	25%	
	NATAÇÃO	46%	TEMPO DE PRÁTICA	≤ 12 MESES	62%		PAI	5%	
	MUAY THAI	10%		≤ 36 MESES	29%		OUTROS	7%	
PROFISSIO-NALISMO	SIM	59%		> 36 MESES	9%	RELIGIÃO	SEM RELIGIÃO	42%	
	NÃO	41%					PROTESTANTE	38%	
							CATÓLICA	17%	
							OUTROS	3%	

3.3 Ética da pesquisa

Após a submissão e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, através do Parecer número 358.481 (anexo A), foi realizada a seleção dos adolescentes para o desenvolvimento da pesquisa. Os responsáveis destas foram convidados a participar de uma reunião para que fossem explicados todos os procedimentos da pesquisa, incluindo os riscos e benefícios oriundos da pesquisa. Após a apresentação, os responsáveis que optaram pela participação voluntária dos menores, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo D). A seguir, responsáveis e menores foram reunidos para que fossem programadas as atividades aos grupos de participantes. Foram devidamente avisados que os participantes poderiam desistir a qualquer momento das atividades sem prejuízo algum.

3.4 Procedimentos

Inicialmente os adolescentes foram submetidos a um questionário social (anexo F) que constava de questões a respeito de sexo, idade, etnia, religião, modalidade desportiva praticada, tempo de prática desportiva, se pretendia se profissionalizar no desporto, nível de escolaridade, familiares com quem residia e a respeito da postura de seus treinadores diante as imoralidades que ocorrem nos treinos.

Posteriormente foram submetidos ao instrumento de avaliação utilizado no presente estudo, que foi o Moral Judgment Test *extended* (MJT_xt) (anexo E). O MJT foi elaborado em 1977, por Georg Lind, professor da Universidade de Konstanz. A tradução e validação do MJT para o contexto brasileiro foi realizado por Bataglia (2001).

Durante a adaptação no Brasil notou-se algumas particularidades que levaram ao desenvolvimento de outro dilema que passou a integrar o teste, agora chamado de MJT_xt (*extended*) (Bataglia, 2010a).

O MJT_xt consiste em avaliar em que medida o grupo (e não o sujeito individualmente) é capaz de avaliar a qualidade de argumentos morais ou fica preso à sua própria opinião, ou seja, avalia o índice de competência moral. A

tarefa proposta pelo MJT_xt é a avaliação de contra-argumentos (Bataglia et al., 2010b).

Isso ocorre através da exposição de 3 dilemas morais. O primeiro dilema é a respeito de um operário que decide arrombar a empresa em que trabalha e roubar provas de atividades irregulares da gerência para denunciá-la junto a instâncias superiores. O segundo é o dilema clássico da eutanásia, em uma situação em que o paciente terminal pede para que o médico realize algum procedimento que abrevie seu sofrimento. O terceiro dilema é a respeito da decisão de um juiz, que permite a tortura de uma terrorista visando prevenir um grande ataque (Lind, 2009).

Em cada uma delas, o personagem principal é colocado em uma situação de dilema. Qualquer que seja sua decisão estará entrando em conflito com algumas regras de conduta social e talvez pessoal. O personagem toma uma decisão e o sujeito é solicitado em primeiro lugar a avaliar a decisão do protagonista. Em seguida, é convidado a avaliar seis argumentos a favor da decisão do protagonista e seis contrários. Tais argumentos representam os diferentes níveis de raciocínio moral de acordo com os seis estágios descritos por Kohlberg (1964) (Bataglia, 2010a).

Para avaliação dos argumentos, favoráveis e contrários, é utilizada a escala de *Likert*, onde o participante da pesquisa atribuirá valores entre -4 (rejeito completamente) e +4 (aceito completamente) (Lind, 2009).

A partir das respostas emitidas pelos entes, chega-se ao índice C (C Score), que é o índice de competência moral, que varia entre 0 e 100. O índice C entre 1 e 9 é considerado baixo, entre 10 e 29 é considerado médio, entre 30 e 49 alto, e acima de 50 é muito alto (Cohen, 1988). O MJT_xt foi concebido como uma experiência variada, com um desenho ortogonal dependente 6 x 2 x 2, em que os três fatores são ortogonais ou não correlacionado. O C-score é calculado de forma análoga à análise de variância multivariada (MANOVA) (Lind, 2010).

3.5 Tratamento estatístico dos dados

A análise dos dados deste estudo foi realizada com base na comparação de resultados estatísticos utilizando-se o programa de estatística *Bioestatistic*

5.0. Os resultados obtidos quanto ao C Score do MJT_xt foram calculados através da estatística descritiva, variação dos resultados, média e erro padrão.

Para a comparação entre grupos, os resultados obtidos para cada variável a ser analisada (sexo, idade, classificação do desporto, modalidade desportiva praticada, tempo de prática desportiva, se pretendia se profissionalizar no desporto, nível de escolaridade, tipo de administração escolar e a respeito da postura de seus treinadores diante as imoralidades que ocorrem nos treinos) foram testados para a verificação de sua normalidade pelo teste de *Lilliefors* que classificou como paramétrico para todas variáveis.

De acordo com os resultados obtidos no teste de normalidade, optou-se, para a comparação intergrupos, a utilização da Análise de Variância com dois critérios (ANOVA TWO-WAY). Cabe ressaltar que em ambas as comparações foi estabelecido o nível de significância de 5,00%, o que configura uma certeza mínima na tomada de decisão de 95,00%.

CAPITULO 4

RESULTADOS

4.1 - Avaliação do índice de competência moral de adolescentes de ambos os sexos, na faixa etária de 13 a 15 anos, praticantes de diversas modalidades desportivas no *Projeto Crescendo com o Esporte*, da Prefeitura Municipal de Cabo Frio.

A análise do índice de competência moral (C Score) dos 97 adolescentes participantes deste estudo nos mostra que 35% (34) dos adolescentes obtiveram um índice de competência moral considerado baixo, variando de 1 a 9. A grande maioria obteve um C Score médio, entre 10 e 29, totalizando 58% (56) dos adolescentes. Poucos alcançaram um índice C considerado alto, entre 30 e 49, apenas 6% (6), e somente 1% (1) obteve um C Score superior ou igual a 50, considerado muito alto.

4.2 - Análise do índice de competência moral de acordo com a faixa etária.

A análise do índice de competência moral (C Score) entre os adolescentes de 13, 14 e 15 anos de idade, nos mostra uma grande amplitude dos dados. Entre os adolescentes de 13 anos de idade a média do C Score foi de 16,78, no entanto, o valor máximo alcançado foi de 51,20 e o mínimo foi de 1,00.

Entre os adolescentes de 14 anos de idade o C Score mínimo encontrado foi de 1,70 e o máximo foi de 37,00, chegando a uma média de 15,67. A menor média do índice de competência moral encontrada foi entre os adolescentes de 15 anos de idade, que chegaram a 11,94. Nesta faixa etária também houve uma grande variância dos resultados, o mínimo alcançado foi de 1,80 e o máximo chegou a 30,40.

A partir do quadro 19 pode-se observar que o grupo de adolescentes que apresentou melhor desempenho foi o de 13 anos, em seguida o de 14 anos e depois o de 15, com o pior desempenho. Entretanto, a partir da análise multivariada, conclui-se que as diferenças são estatisticamente significativas ($p < 0,01$) entre o grupo de 13 anos, em relação ao de 15 anos, e entre os adolescentes de 14 anos em relação aos de 15 anos de idade. Não houve diferença estatisticamente significativa ao se comparar o grupo de 13 e 14 anos

de idade. Os três grupos obtiveram um C Score considerado médio, entre 10 e 30.

Isso ocorreu, pois, 45% dos adolescentes de 15 anos de idade, obtiveram um C Score inferior a 10, enquanto este percentual entre os de 13 e 14 anos de idade ficou em 30% e 28%, respectivamente.

Quadro 19 - Índice de Competência Moral de acordo com a faixa etária.			
C Score	13 ANOS	14 ANOS	15 ANOS
Média	16,78*	15,67*	11,94
Máximo	51,20	37,00	30,40
Mínimo	1,00	1,70	1,80
Erro Padrão	1,71	1,49	1,67

* Diferença estatisticamente significativa.

4.3 - Análise do índice de competência moral de acordo com o sexo.

Ao se comparar o índice de competência moral entre sexos, reparou-se que as meninas obtiveram um C Score máximo de 37,00 e um mínimo de 1,70, chegando a uma média de 15,65. Já os meninos obtiveram uma maior amplitude nos resultados, alcançando um C Score máximo de 51,20 e o mínimo de 1,00, obtendo uma média de 15,06.

Esta pequena diferença mencionada não se mostra significativa através do teste de análise de variância, conforme observado no quadro 20.

Quadro 20 - Índice de Competência Moral de acordo com o sexo.		
C Score	Meninos	Meninas
Média	15,06	15,65
Máximo	51,20	37,00
Mínimo	1,00	1,70
Erro Padrão	1,19	1,63

4.4 - Análise do índice de competência moral de acordo com a classificação do desporto praticado: coletivo x individual e com contato físico x sem contato físico.

Ao analisarmos o índice de competência moral dos adolescentes, de acordo com a classificação do desporto praticado, seja ele coletivo ou individual, observamos a grande dispersão dos dados, principalmente nos

praticantes de desporto individual, que alcançaram um C Score mínimo de 1,00 e um máximo de 51,20, alcançando uma média de 14,48.

Já os praticantes de desporto coletivo obtiveram a média de 16,23. Tal fato ocorreu devido à grande variância dos dados, onde o mínimo encontrado foi de 3,90 e o máximo de 37,00.

Observa-se uma tendência dos praticantes de desportos coletivos apresentarem um índice de competência moral superior aos praticantes de desporto individual, entretanto, as diferenças mencionadas anteriormente não se mostraram significativas, ao ser realizada a análise de variância (conforme quadro 21).

Quadro 21 - Índice de Competência Moral de acordo com a classificação		
C Score	Coletivo	Individual
Média	16,23	14,48
Máximo	37,00	51,20
Mínimo	3,90	1,00
Erro Padrão	1,29	1,38

Ao realizarmos uma análise de acordo com a classificação do desporto, com contato físico (futsal, handebol e muay thai) e sem contato físico (natação) observamos que os praticantes de desporto que o aluno tem contato físico com seu adversário apresentaram um índice C de 16,10, ocorrendo uma variação entre 37,00 e 1,80, o máximo e o mínimo, respectivamente.

Já os praticantes de desporto sem contato físico obtiveram uma variação do C Score muito grande, tendo seu máximo 51,20 e 1,00 como índice C mínimo, chegando a uma média de 14,20.

A diferença encontrada entre os desportos que apresentam contato físico e os que não têm contato físico foi estatisticamente significativa a partir do teste de análise de variância ($p < 0,03$).

Quadro 22 - Índice de Competência Moral de acordo com a classificação.		
C Score	Com Contato Físico	Sem Contato Físico
Média	16,10*	14,20
Máximo	37,0	51,20
Mínimo	1,80	1,00
Erro Padrão	1,22	1,51

* Diferença estatisticamente significativa.

4.5 - Análise do índice de competência moral de acordo com a modalidade desportiva.

A análise do C Score entre as diferentes modalidades desportivas mostrou-se diferente entre algumas modalidades, conforme podemos observar no quadro 23. Os alunos de handebol foram os que alcançaram maior índice de competência moral, chegando a 19,15. Entretanto houve grande diversidade de resultado, o maior C Score foi de 39,00 e o menor foi de 3,70.

Os alunos de muay thai alcançaram um C Score de 15,55, obtendo 32,90 como o máximo, e o mínimo de 1,80. Os alunos de natação obtiveram o índice de competência mais reduzido, chegando a 14,24. O valor máximo alcançado nesta modalidade foi de 51,20 e o valor mínimo foi de 1,00.

Os praticantes de futsal foram os que obtiveram um C Score máximo mais baixo, 27,40, entretanto, obtiveram o C Score mínimo mais alto, 6,20. A média do grupo dos alunos de futsal foi de 14,43.

Observou-se diferença nas médias do C Score das diferentes modalidades, entretanto, nem todas as diferenças foram estatisticamente significativas.

As diferenças mencionadas tornam-se estatisticamente significativas a partir do teste de análise de variância entre o handebol e o futsal ($p < 0,01$), muay thai e o futsal ($p < 0,01$), futsal e natação ($p < 0,01$) e handebol e natação ($p < 0,05$).

Não houve diferença estatisticamente significativa entre o handebol e o muay thai, tampouco entre muay thai e natação.

Quadro 23 - Índice de Competência Moral de acordo com a modalidade desportiva				
C Score	Futsal	Handebol	Natação	Muay thai
Média	14,43*	19,15*	14,24	15,55*
Máximo	27,40	37,00	51,20	32,90
Mínimo	6,20	3,90	1,00	1,80
Erro Padrão	1,19	2,70	1,51	3,46

* Diferença estatisticamente significativa.

Essas diferenças ocorreram, pois 50% dos praticantes de handebol obtiveram um C Score superior a 20, enquanto apenas 26,92% dos alunos de futsal ultrapassaram esta marca. Da mesma forma, apenas 25% dos alunos de

handebol obtiveram um C Score inferior a 10, enquanto 37,77% dos praticantes de natação não alcançaram esta marca.

4.6 - Análise do índice de competência moral de acordo com pretensão em se profissionalizar no desporto.

Outra variável estudada foi a pretensão que o adolescente tem em, um dia, se profissionalizar no desporto. Ao se comparar cada modalidade e analisar os que pretendem ou não se profissionalizar, observa-se que no futsal, os alunos que não pretendem chegar ao alto rendimento alcançaram um C Score de 17,75, com um índice máximo de 23,70 e um mínimo de 6,20. Este índice foi superior ao dos alunos que pretendem se profissionalizar, que alcançaram a média de 13,43, chegando a um máximo de 27,40 e um mínimo de 6,30. Entretanto, ao realizarmos a análise de variância, observamos que esta diferença não é estatisticamente significativa ($p < 0,05$).

Em relação aos alunos de handebol, os que não pretendem chegar ao alto rendimento obtiveram um índice de competência moral de 16,51, com a máxima de 30,40 e a mínima de 3,90. Já os que almejam o profissionalismo tiveram o C Score mínimo mais elevado de todos, 6,50, e o máximo de 37,00, chegando a média de 21,21, o índice de competência moral mais elevado dentre estes grupos. Mesmo assim, não se encontrou diferença estatisticamente significativa ao se realizar o teste de variância ($p < 0,05$).

Os índices de competência moral mais baixos foram dos alunos do muay thai que não pretendem se profissionalizar, alcançando um índice mínimo de 1,80 e o máximo de 6,60, chegando à média de 4,20. Valor bem diferente ao encontrado nos alunos da mesma modalidade que pretendem ter uma carreira desportiva, que obtiveram média de 18,38, alcançando o máximo de 32,90 e o mínimo de 3,40. Entretanto, estas diferenças mencionadas não se mostraram significativas através do teste de variância ($p < 0,05$).

O último grupo, dos alunos de natação, teve a maior dispersão entre os grupos. Dentre os adolescentes que pretendem se profissionalizar, o C Score mais elevado foi de 51,20 e o menor foi de 1,80, chegando à média de 15,69. Já os que não pretendem alcançar o alto rendimento, a média foi de 13,08.

Além disso, obtiveram a menor mínima entre todos os grupos, 1,00 e a máxima de 30,40.

Embora se tenha observado certa tendência de superioridade do índice de competência moral dos adolescentes que pretendem se profissionalizar em alguns desportos (handebol, natação e muay thai) em relação aos que não pretendem, os valores supracitados não apresentaram diferenças estatisticamente significativas, através do teste de variância ($p < 0,05$). Todos esses dados encontram-se no quadro 24.

Quadro 24 – Índice de competência moral de alunos que pretendem e não pretendem ser profissionais.								
	Futsal		Handebol		Natação		Muay thai	
C Score	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Média	13,43	17,75	21,21	16,51	15,69	13,08	18,38	4,20
Máximo	27,40	23,70	37,00	30,40	51,20	30,40	32,90	6,60
Mínimo	6,30	6,20	6,50	3,90	1,80	1,00	3,40	1,80
Erro Padrão	1,30	2,54	3,56	4,23	2,64	1,74	3,65	2,40

4.7 - Análise do índice de competência moral de acordo com o tempo de prática desportiva no *Projeto Crescendo com o Esporte*.

Os adolescentes envolvidos na pesquisa foram divididos em 3 grupos, de acordo com o tempo de prática desportiva no Projeto Crescendo com o Esporte. Um grupo é o que pratica há até 12 meses, o outro de 13 a 36 meses e o último que pratica desporto há mais de 36 meses.

Foi realizada uma análise do C Score entre os três diferentes grupos, e os dados sugerem que os alunos que praticam desporto há mais de 36 meses, obtiveram um C Score mais reduzido, 12,78. O valor mínimo alcançado por adolescentes deste grupo foi de 1,80, enquanto o valor máximo chegou a 37,00. Esta baixa média é consequência dos baixos valores alcançados pelos adolescentes neste grupo, onde 44,44% obtiveram média inferior a 10, e apenas 11,11% alcançaram o índice de competência moral de 20.

Os adolescentes que treinam há um período entre 13 e 36 meses obtiveram um valor máximo de 51,20, e o mínimo de 1,90, obtendo a média mais elevada entre os grupos, 15,91. Isto porque 35,71% dos adolescentes alcançaram um índice superior a 20.

Já os jovens que participam do Projeto Crescendo com o Esporte há um ano ou menos, alcançaram um índice C de 15,29, não apresentando inferioridade significativa ao grupo anterior, de acordo com o teste de variância. O grupo alcançou um C Score máximo de 33,10 e o mínimo de 1,00. De todos os participantes que se enquadraram neste grupo, apenas 30% obtiveram um índice inferior a 10.

Dessa forma, ao realizarmos o teste de variância, reparamos que as diferenças mencionadas acima, mostram-se estatisticamente significativas apenas ao compararmos o grupo que treina há até 12 meses com o grupo que treina há mais de 36 meses ($p < 0,01$), e ao compararmos o grupo que treina entre 13 e 36 meses, ao grupo que treina há mais de 36 meses ($p < 0,01$). Observa-se no quadro 25 o Score dos diferentes grupos.

Quadro 25 - Índice de Competência Moral de acordo com o tempo de prática desportiva.			
C Score	Até 12 meses	13 a 36 meses	Mais de 36 meses
Média	15,29*	15,91*	12,78
Máximo	33,10	51,2	37,00
Mínimo	1,00	1,90	1,80
Erro Padrão	1,12	2,04	3,57

* Diferença estatisticamente significativa.

4.8 - Análise do índice de competência moral de acordo com a aceitação de imoralidades por parte dos treinadores.

Os adolescentes participantes do estudo foram questionados com a seguinte pergunta: “Qual é a postura do teu treinador diante às imoralidades (agressões físicas e verbais, bullying, trapaças, etc.) que ocorrem durante o treino e competições?” A partir daí dividimo-los nos seguintes grupos: rejeita completamente; rejeita; indiferente; aceita; aceita completamente.

Ao se realizar a análise do índice de competência moral desses grupos reparamos que os jovens que têm um professor que rejeita completamente os atos de imoralidades no treino obtiveram melhor resultado, chegando a 17,66. A variação do índice deste grupo foi de 51,20 o máximo, e 1,70 o mínimo.

O segundo maior C Score foi do grupo dos que têm um professor que aceita completamente condutas imorais na prática desportiva. O C Score mais alto encontrado neste grupo foi de 21,80 e o mínimo, 8,80, o mais alto entre os grupos. A média do grupo chegou a 14,52

O grupo dos que têm professor que rejeita, obteve um C Scores um pouco mais reduzido, chegando a 14,39, tendo a variação de 32,90 e 1,90, o máximo e o mínimo, respectivamente.

Os outros dois grupos obtiveram um Score bem inferior aos demais. Os que consideram que seu professor é indiferente às imoralidades ocorridas obtiveram um C Score de 10,86, tendo como índice mais alto deste grupo 17,60 e o mais baixo 1,00. Já o grupo que considera que seu professor aceita atos imorais, obteve o índice mais baixo entre os grupos, 9,68, com uma variação entre o mínimo e o máximo de 1,8. e 18,00.

Muitas das diferenças encontradas entre os índices de competência moral dos cinco diferentes grupos foram estatisticamente significativas. O grupo de alunos que afirma que seus professores rejeitam completamente qualquer tipo de conduta imoral teve um C Score significativamente superior a todos outros grupos, alcançando o valor de $p < 0,01$, exceto quando comparado ao grupo dos professores que rejeitam, que obteve um $p \leq 0,05$.

Assim também, o grupo dos que afirmaram que seu professor rejeita obteve superioridade em relação ao grupo que aceita ($p < 0,05$) e ao que é indiferente ($p < 0,01$). E a última diferença que foi estatisticamente significativa, através do teste de variância, foi do grupo que o professor aceita completamente atos imorais em relação ao que rejeita ($p < 0,05$). Estas diferenças podem ser visualizadas no quadro 26.

Esses dados nos mostram claramente, que os alunos que têm professores que rejeitam completamente atos de imoralidade durante a prática desportiva têm maior índice de competência moral em relação a todos outros grupos.

Quadro 26 - Índice de Competência Moral de acordo com a aceitação de imoralidades por parte dos treinadores.					
C Score	Aceita Completam.	Aceita	Indiferente	Rejeita	Rejeita Completam.
Média	14,52*	9,68	10,86	14,39*	17,66*
Máximo	21,80	18,00	17,60	32,90	51,20
Mínimo	8,80	1,80	1,00	1,90	1,70
Erro Padrão	2,10	2,94	2,24	1,57	1,63

* Diferença estatisticamente significativa.

4.9 - Análise do índice de competência moral de acordo com o nível de escolaridade.

Ao realizar uma análise o índice de competência moral de acordo com o grau de escolaridade dos alunos, observa-se que os alunos que frequentam o 1º ano do ensino médio obtiveram a média do C Score de 13,42, variando entre 28,40 e 1,90, o máximo e o mínimo, respectivamente.

A média do 1º ano do ensino médio foi mais alta somente que dos alunos do 9º ano, que alcançaram um índice de competência moral de 13,05, com variação de 30,40 a 1,80. Isto porque, 45,45% deste grupo obtiveram um C Scores inferior a 10, e somente 31,81% alcançaram um C Score superior a 20.

Já no 8º ano, encontrou-se a maior média do C Score entre os grupos, 16,45, isto porque 37% dos alunos obtiveram um índice acima de 20, e somente 26% dos adolescentes obtiveram um C Score inferior a 10. O índice máximo alcançado neste grupo foi de 33,10, e o mínimo foi de 1,70. Entretanto, não foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa em relação aos demais grupos, ao se realizar um teste de variância.

Nos níveis de escolaridade inferiores, 6º e 7º ano, houve certa tendência a manterem o índice de competência moral próximo ao do 8º ano. No 7º ano a média do índice C foi de 16,06, isto porque houve a maior variação entre os grupos, de 51,20 a 1,00, a máxima e a mínima. Ao se realizar o teste de variância, observou-se que esta superioridade foi significativa em relação aos alunos do 9º ano ($p < 0,05$) e em relação aos alunos do 1º ano do ensino médio ($p < 0,05$).

No 6º ano a dispersão foi um pouco menor, tendo um índice C variando entre 32,60 e 1,80, máximo e mínimo, respectivamente, alcançando assim uma média no C Score de 15,84. Este resultado foi superior, somente, ao dos alunos do 1º ano do ensino médio, segundo o teste de variância ($p < 0,05$). Todos esses dados estão expostos no quadro 27.

Quadro 27 - Índice de Competência Moral de acordo com o nível de escolaridade.					
C Score	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	1º ano E.M.
Média	15,84*	16,06*	16,45	13,05	13,42
Máximo	32,60	51,20	33,10	30,40	28,40
Mínimo	1,80	1,00	1,70	1,80	1,90
Erro Padrão	2,39	2,16	1,68	1,93	3,33

* Diferença estatisticamente significativa.

4.10 - Análise do índice de competência moral de acordo com o tipo de administração escolar.

Entre os alunos, há os que frequentam a escola pública e os que frequentam a escola privada. Ao compararmos o índice de competência moral destes 2 grupos, e realizarmos uma análise de variância, observamos que houve diferença estatisticamente significativas entre os grupos. Os alunos da rede de ensino público obtiveram um índice de competência moral superior ao dos alunos da rede privada, assim como observamos no quadro 28 ($p < 0,01$).

Os alunos das escolas públicas alcançaram um C Score mínimo de 1,00, e o máximo de 51,20. Estes foram os menores e maiores valores entre todos os adolescentes, uma grande dispersão dos dados. Estes valores levaram este grupo a uma média de 15,31. Além disso, 31,03% destes alunos obtiveram índice abaixo de 10, e o percentual de alunos que ultrapassou o C Score de 20 foi de 31,03%.

Já os alunos da rede privada obtiveram um C Score de 14,60, com dispersão entre 1,70, o mínimo, e 29,60, o máximo. A média alcançada por estes alunos foi de 14,60. A inferioridade significativa para este grupo foi decorrente dos resultados alcançados pelos alunos, onde 50% destes obtiveram um C Score inferior a 10.

Quadro 28 - Índice de Competência Moral de acordo com o tipo de administração escolar.		
C Score	Pública	Particular
Média	15,31*	14,60
Máximo	51,20	29,60
Mínimo	1,00	1,70
Erro Padrão	1,01	3,18

* Diferença estatisticamente significativa.

CAPÍTULO 5

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 – Interpretação dos dados delineados e obtidos em algumas análises, para melhor compreensão e explicação das principais variáveis relativas aos níveis de competência moral de adolescentes de 13 a 15 anos de idade praticantes de diversas modalidades desportivas no *Projeto Crescendo com o Esporte*.

O objetivo deste estudo foi avaliar o índice de competência moral de adolescentes de 13 a 15 anos de idade, praticantes de diversas modalidades desportivas no *Projeto Crescendo com o Esporte*. Ao se avaliar este referido índice, e se estabelecer uma relação com a idade dos adolescentes, constatou-se que os adolescentes de 13 anos obtiveram um índice C significativamente superior aos adolescentes de 15 anos de idade, assim como os adolescentes de 14 anos, que demonstraram uma competência moral significativamente superior, em relação aos adolescentes mais velhos. Estes resultados ficam em desacordo com a hipótese deste estudo, que, acreditava-se que os adolescentes mais velhos apresentariam melhor competência moral. Este resultado pode ser devido ao período em que o adolescente se encontra, pois, tenta, a cada dia mais, se distanciar de seus pais para se mostrarem independentes, sendo assim, tendem a contrariar regras e normas, além de apresentarem uma postura de oposição, podendo demonstrar aversão a qualquer tipo de pensamento ou atitude que puderem concordar com o posicionamento dos seus pais (Aberastury & Knobel, 1981).

Esses dados corroboram com alguns outros estudos que utilizaram o MJT como instrumento de avaliação. Tais estudos compararam universitários de diversos cursos (psicologia, medicina, administração, enfermagem), e observou-se que os alunos mais novos apresentaram um índice C superior aos seus colegas de curso mais velhos (Buzgová & Sikorová, 2012; Neves Feitosa et al., 2013; Slovácková & Slováček, 2007). Estes dados foram encontrados em amostras de diversos países, como Brasil (Neves Feitosa et al., 2013), Portugal (Neves Feitosa et al., 2013), Tchecoslováquia (Slovácková & Slováček, 2007) e República Tcheca (Buzgová & Sikorová, 2012). Entretanto, há outros estudos que apontam a ausência de diferença da moralidade entre indivíduos com idade diferente (Hren et al., 2011; Pinto, 2002; Self et al., 1998). Alguns destes

estudos foram realizados com adolescentes (Haddad, 2007; Pinto, 2002). Pinto (2002) utilizou o DIT para avaliar 127 adolescentes portugueses, de 12 a 15 anos de idade, uma faixa etária muito parecida com a do nosso estudo, e com amostragem de atletas, praticantes de esgrima, ginástica, hóquei em patins, basquetebol, voleibol, polo aquático e natação, e, diferentemente dos nossos achados, não encontrou diferença entre as idades. Haddad (2007) utilizou o MJT_xt para comparar adolescentes, de classe média, estudantes do ensino médio de duas escolas particulares, na faixa etária subsequente da nossa amostra, de 15 a 17 anos, e também não encontrou diferença entre as referidas idades.

Quando avaliada sobre a influência dos sexos na competência moral, os resultados encontrados em nosso estudo mostram que não houve diferença significativa entre meninos e meninas, comprovando assim uma de nossas hipóteses. Este resultado corrobora com outros autores, que em suas pesquisas observaram a semelhança da moralidade entre homens e mulheres (Bredemeier, 1994; Ferreira, 2008; Neves Feitosa et al., 2013; Pinto, 2002; Schillinger & Lind, 2003; Slovácková & Slováček, 2007). Alguns destes estudos também foram realizados com adolescentes (Bredemeier, 1994; Ferreira, 2008; Pinto, 2002) e com desportistas (Ferreira, 2008; Pinto, 2002). Porém, Carol Gilligan (1997) argumenta que a experiência moral de homens e mulheres são radicalmente diferentes.

Dessa forma, alguns estudos apoiam esta teoria ao encontrarem níveis de moralidade diferentes entre os sexos (Gilligan, 1997; Self et al., 1998; Tirri & Nokelainen, 2007). Zadanbeh & Zakerian (2011) em pesquisa realizada no Irã, ao realizar testes com o MJT com crianças do 5º ano do ensino fundamental (11 anos), constatou que o índice de competência moral das meninas era superior ao dos meninos.

De acordo com Lind (2002), a qualidade e a quantidade de educação são consideradas como maiores fatores de promoção do desenvolvimento do julgamento moral. A partir daí, formulamos nossa hipótese de que os alunos com maiores níveis de escolaridade apresentariam um Índice C mais elevado. Entretanto esta hipótese não foi constatada, já que os alunos do 6º e 7º ano

obtiveram um C Score significativamente superior aos alunos do 9º ano e do 1º ano do ensino médio. O mesmo resultado também foi encontrado em outras pesquisas, entretanto, tais pesquisas foram realizadas com universitários. Os alunos em períodos inferiores, que tinham menos tempo de estudo na universidade, apresentaram um C Score mais elevado que alunos que estavam há mais tempo nos estudos universitários (Neves Feitosa et al., 2013; Lind, 2000; Sanfelice, 2002; Slovácková & Slováček, 2007). Estas pesquisas foram realizadas em diversos cursos (medicina, psicologia, enfermagem) e em diversos países, como Brasil (Neves Feitosa, 2013), Portugal (Neves Feitosa, 2013), Alemanha (Lind, 2000) e Tchecoslováquia (Slovácková & Slováček, 2007). Buzgová & Sikorová (2012) observaram que alunos de medicina da República Tcheca que estudavam em meio período tiveram um C Score inferior aos que estudavam em horário integral, entretanto, não encontrou diferença do C Score de acordo com o tempo de estudo, ao comparar alunos do 1º aos do 5º ano. Outros autores também não constataram esta diferença, seja entre universitários ou alunos do ensino fundamental e médio (Bredemeier, 1994; Buzgová & Sikorová, 2012; Haddad, 2007). Bredemeier (1994) utilizou dilemas da vida diária e da vida desportiva para comparar alunos de classe média e classe média alta, do 4º, 5º e 6º ano e não encontrou diferença dos níveis de moralidade entre estes níveis de escolaridade.

Em nossa pesquisa os adolescentes apresentaram um Índice C de 15,84 (6º ano), 16,06 (7º ano), 16,46 (8º ano), 13,05 (9º ano) e 13,42 (1º ano do ensino médio). Algumas destes níveis de escolaridade apresentaram valores superiores aos encontrados por Buzgová & Sikorová (2012) quando estudaram universitários de enfermagem da República Tcheca, que alcançaram 14,24. Entretanto, os índices do nosso estudo foram um pouco inferiores ao encontrado entre estudantes de uma escola particular, que cursam o 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, no qual obtiveram 17,13; 16,60 e 18,44, respectivamente (Haddad, 2007).

Também foram encontradas diferenças do C Score ao se comparar universitários de diferentes nacionalidades. Na pesquisa realizada por Neves Feitosa (2013) os alunos do 1º ano de medicina portugueses tiveram melhor

desempenho que os alunos do 1º ano de medicina do Brasil. Schillinger & Lind (2003) chegaram a encontrar grandes diferenças, onde os alunos alemães de psicologia obtiveram um Índice C de 37,8 contra 20 dos alunos de psicologia brasileiros.

Nossa hipótese de que os alunos das escolas particulares obteriam um C Score mais elevado, por terem melhor qualidade no ensino, também não foi confirmada. Pelo contrário, os alunos das escolas públicas obtiveram superioridade significativa em relação aos das escolas particulares. Este resultado corrobora com o de Schillinger & Lind (2003), que observou diferença do Índice de competência moral de estudantes de universidades públicas e privadas. A superioridade dos alunos do ensino público foi significativa, com um índice C de 22,80 contra 13,40. No nosso estudo a diferença também foi significativa, entretanto, não foi tão acentuada, os alunos das escolas públicas obtiveram 15,31 contra 14,60 das escolas particulares.

Dias (1999) realizou um trabalho de intervenção com crianças de 10 a 12 anos de idade, estudante do 6º ano da rede de ensino particular, e constatou a evolução dos níveis de moralidade através do DIT.

Uma característica semelhante ao do nível de ensino, foi o tempo de prática desportiva dos adolescentes, no qual se formulou a hipótese de que quanto maior fosse o tempo de prática desportiva maior seria o nível de competência moral dos adolescentes, devido a grande influência que o desporto pode exercer sobre os níveis de moralidade, conforme visto na fundamentação teórica. Entretanto, não foi isto que se observou, pois, os alunos que treinam há até 12 meses e os que treinam entre 13 e 36 meses, obtiveram um Índice C superior aos alunos que treinam há mais de 36 meses. Estes adolescentes obtiveram um Índice C de 15,29; 15,91 e 12,78, respectivamente. Também Romance (1984 citado por Pinto, 2002) estudou alunos do 5º ano através de dilemas hipotéticos sobre desporto e concluíram que existia uma correlação negativa baixa entre o número de anos de prática e a maturidade do raciocínio moral.

No caso do nosso estudo, pode-se observar a certa tendência de regressão da competência moral ao se chegar a 3 anos ou mais de prática

desportiva. Isto pode ser explicado pela teoria de que o desporto também pode exercer efeito negativo em relação ao desenvolvimento moral, já que encontram-se algumas tendências moralmente indesejadas (Arnold, 1994). Outra possível hipótese para este resultado pode ser a atmosfera moral da equipe, na qual é fortemente influenciada pelas ações do treinador (Bortoli et al., 2012; Guivernau & Duda, 2002).

Já no estudo realizado por Pinto (2002), utilizando o DIT com 127 atletas, de 12 a 15 anos de idade, praticantes de esgrima, ginástica, hóquei em patins, basquetebol, voleibol, polo aquático e natação, constatou-se que não houve diferença entre os adolescentes que treinavam há até 2 anos, entre 2 e 5 anos, e os que treinavam há mais de 5 anos. Da mesma maneira, não se observou diferença do nível de moralidade de acordo com o volume de treino semanal.

O tipo de desporto praticado também foi correlacionado com o índice de competência moral, e formulamos a hipótese de que os praticantes de desporto coletivo apresentariam a competência moral mais elevada, devido estarem envolvidos em práticas que contém, intrinsecamente, diversos dilemas morais, tornado-se um ambiente muito favorável para o desenvolvimento moral. Entretanto, nossos resultados mostraram apenas uma tendência à superioridade dos alunos que praticam o desporto coletivo, 16,23 contra 14,48; porém, esta superioridade não é estatisticamente significativa. Outros estudos compararam atletas de desporto coletivo com atletas de desporto individual e corroboram com nossos dados, pois também obtiveram resultados que comprovaram a semelhança de moralidade entre seus praticantes (Ferreira, 2008; Pinto, 2002).

No presente estudo, investigamos o índice de competência moral de praticantes de futsal, handebol, natação e muay thai, e formulamos a hipótese de que o futsal e o handebol obteriam um índice superior à natação e ao muay thai. Esta hipótese foi comprovada em parte, pois, os praticantes de handebol apresentaram superioridade sobre os praticantes de natação, assim como os praticantes de futsal, que também obtiveram um C Score superior aos de

natação. Entretanto, os adolescentes que praticam handebol e os que praticam muay thai, obtiveram um Índice C superior aos alunos de futsal.

A partir daí observamos que o muay thai, um desporto individual, tem uma característica parecida com o handebol e futsal, pois, sua prática também é de contato físico. Isto corrobora nossa hipótese de que os praticantes de desporto com contato físico apresentariam maiores índices de moralidade em relação aos praticantes de desporto sem contato físico. Esta comparação também foi proposta por Ferreira (2008), ao afirmar que a existência de fatores como o contato físico pode influenciar o nível de funcionamento moral, sendo importante analisar não só diferentes modalidades em termos de atividade individual e coletiva, mas também quanto a características como o tipo de contato físico. Os dados obtidos foram esclarecedores, pois demonstraram a superioridade dos praticantes de desportos com contato físico (futsal, handebol e muay thai) em relação aos que não tem contato físico (natação), 16,10 e 14,20, respectivamente.

Esses dados nos mostram que encontramos duas características importantes no desporto que podem contribuir para o desenvolvimento da moral, ser praticada coletivamente e que tenha contato físico com os adversários. Este resultado corrobora com a teoria de Piaget (1994) que vê o relacionamento social com os pares, e a cooperação, como uma maneira de ajudar o desenvolvimento moral. A diferença entre praticantes de desporto com contato físico com praticantes de desporto sem contato físico também foi pesquisada por Pinto (2002), entretanto a referida autora não encontrou diferença de moralidade entre os diferentes grupos, utilizando o DIT como instrumento de avaliação.

No presente estudo não comparamos os adolescentes desportistas com adolescentes não desportistas, no entanto, este é o foco de alguns estudos. Alguns autores constataram que a moralidade dos desportistas e não desportistas é semelhante (Bredmeier & Shields, 1986; Ferreira, 2008; Lenz et al., 2010; Vieira, 1993). Ferreira (2008) utilizou o DIT para pesquisar 60 atletas e 60 não atletas, estudantes do 9º ano, e observou a semelhança de moralidade entre os grupos.

Já Lenz et al. (2010), utilizou dilemas da vida diária e dilemas desportivos (Romance, 1984) para estudar adolescentes de 13 a 15 anos. A maioria da amostra se encontrava nos estágios 2 e 3 para o dilema da vida diária, e nos estágios 2, 3 e 4 para os dilemas da vida desportiva. Entretanto, não encontrou diferenças entre os grupos. Bredemeier & Shields (1986) estudaram nadadores que disputavam competições a nível intercolegial e alunos que não participavam do desporto, e não observaram diferenças nos níveis de raciocínio moral.

Vieira (1993), em sua dissertação de mestrado, estudou adolescentes de 15 a 17 anos, praticantes e não praticantes de desporto, e também utilizou dilemas da vida diária e da vida desportiva, e encontrou raciocínio moral similar entre os grupos, para os dilemas da vida diária e raciocínio diferente para dilemas desportivos.

Outros estudos observaram que há diferença entre indivíduos que praticam e não praticam desporto, como, por exemplo, o estudo de Bredemeier & Shields (1986) que investigaram jogadores de basquete da equipe da escola, no ensino fundamental, e seus colegas de classe que não estão engajados no desporto organizado, e constatou que os alunos que não praticam desporto têm maior maturidade do raciocínio moral. Bredemeier & Shields (1984) utilizaram o DIT para investigar o nível de raciocínio moral de meninos e meninas jogadores de basquete do ensino fundamental considerados atletas agressivos. Os resultados demonstraram que os estágios 2 e 4 tiveram uma correlação positiva com níveis de agressão.

A hipótese de que os adolescentes que pretendem se profissionalizar no desporto apresentariam um Índice C mais elevado não foi comprovada, pois comparamos, dentro de cada modalidade desportiva, os adolescentes que querem, um dia, ser atletas profissionais e os que não querem, e não encontramos diferenças significativas. Entretanto, observamos que os adolescentes que querem ser atletas profissionais apresentaram grande tendência a obterem um Índice C mais elevado que seus colegas que não têm esta pretensão. Isto se pode observar com alunos de handebol, natação e muay thai, somente os alunos de futsal que querem se profissionalizar, não

apresentaram um C Score superior aos que não querem, 13,43 e 17,75, respectivamente. Não se encontrou na literatura outro estudo que abordasse esta variável como influenciadora no desenvolvimento moral.

Este resultado nos leva a questionar o motivo que pode influenciar na baixa moralidade de adolescentes que querem ser jogadores profissionais, seja de futsal ou futebol (a maioria dos jogadores do futebol brasileiro iniciaram sua carreira no futsal). Uma possibilidade para explicar esses dados pode ser pelo valor cultural que o futebol tem no Brasil, tornando-se o sonho de qualquer menino ser um jogador famoso, rico e internacionalmente conhecido. O futebol pode ser o meio de ascensão social (financeira) mais rápido e que tem mais reconhecimento. Por isto, algumas crianças e adolescentes desistem de estudar para se dedicarem aos treinamentos e são submetidos a um ambiente de muito autoritarismo, muito rigoroso e competitivo, que, segundo diversos autores já citados anteriormente, não favorece ao desenvolvimento moral, e pelo contrário, pode até ter um valor negativo para a moralidade.

Outra variável estudada, que não se encontrou estudos pertinentes ao mesmo assunto, foi em relação à percepção que o aluno tem a respeito das atitudes do seu professor diante as imoralidades (agressões físicas, verbais, bullying, descumprimento das regras) que ocorrem nos treinos. Os alunos que disseram que seu professor rejeita completamente qualquer tipo de imoralidade durante os treinos, apresentaram um C Score significativamente superior (17,66) aos que têm professor que aceita completamente, aceita (9,68) ou é indiferente a tais comportamentos. Isto pode ser decorrente da atmosfera moral que é criada pelo professor, quando o treinador condena qualquer tipo de agressividade ou descumprimento de regras, estimula a cooperação entre os alunos e busca criar um clima de amizade na equipe, consequentemente seus alunos se posicionarão como o professor. Entretanto, se o treinador cria uma atmosfera altamente competitiva, na qual a vitória de jogos e campeonatos é o seu único objetivo, mesmo que sejam necessários atos agressivos e imorais, consequentemente os alunos procederão da mesma forma com naturalidade e, como vimos, apresentarão níveis de moralidade aquém do que poderiam apresentar (Bortoli et al., 2012; Guivernau & Duda, 2002; Rutten et al., 2010).

CAPÍTULO 6

CONCLUSÃO

6.1 Conclusão

Concluiu-se este estudo enfatizando que a essência do problema que lhe deu origem foi que alguns adolescentes, de ambos os sexos, de 13 a 15 anos de idade, praticantes de diversas modalidades desportivas do *Projeto Crescendo com o Esporte*, da Secretaria de Esporte e Lazer da Prefeitura Municipal de Cabo Frio, expressam, corporalmente, a dificuldade em se relacionarem socialmente, com seus colegas, sem qualquer tipo de agressão física ou psicológica. Para que tal problema fosse solucionado, pelo menos em parte, formulou-se, em termos gerais, o objetivo de avaliar o índice de competência moral destes adolescentes. Para alcançar tal objetivo foi necessária a consecução dos objetivos específicos, o que atendeu às condições previstas na metodologia e no pensamento dos autores admitidos para este fim. Consideraram-se estes objetivos como alcançados.

Entretanto, é importante pontuar que a consecução dos objetivos específicos foi norteadada por ideias centrais, ou seja, as hipóteses deste estudo, que serviram como fio condutor para encaminhar tais objetivos específicos desde a essência do problema até o objetivo geral.

Os resultados encontrados não comprovaram todas as hipóteses, apenas as hipóteses de que não haveria diferença entre o índice de competência moral de adolescentes de acordo com o sexo, a hipótese de que os praticantes de desporto com contato físico obteriam um C Score mais elevado que os adolescentes que praticam desporto sem contato físico, e a hipótese de que os adolescentes que têm treinadores que rejeitam qualquer tipo de imoralidade na prática desportiva obteriam maior índice de competência moral.

Algumas hipóteses não foram comprovadas, pois não se encontrou diferenças significativas entre o índice de competência moral de praticantes de desporto coletivo e individual (houve uma tendência à superioridade do desporto coletivo), tampouco entre adolescentes que pretendem se profissionalizar no desporto, e os que não pretendem.

Além disso, alguns resultados encontrados foram contrários às hipóteses formuladas, pois, observou-se que alunos da rede pública de ensino obtiveram

um C Score superior aos alunos da rede privada. Também se observou regressão do índice de competência moral com o avanço da faixa etária, assim como no aumento do grau de escolaridade e no tempo de prática desportiva.

Estes dados vêm comprovar a teoria de que o desporto não constrói o caráter automaticamente, que seu efeito depende do contexto, sendo possível ter efeito neutro ou até mesmo negativo. No nosso caso particular, observamos que com o passar do tempo a competência moral dos adolescentes foi reduzindo, pois, provavelmente, os treinadores destes adolescentes não devem colocar o desenvolvimento moral como o objetivo principal da prática desportiva, e muito menos buscar uma metodologia de treino focada no desenvolvimento moral.

Desta forma, apropriamo-nos do pensamento de Aristóteles (2007) para concluirmos que o desporto oferece situações nas quais as virtudes morais podem ser construídas, entretanto, as mesmas situações também podem ser oportunas para construir os vícios. É através da participação em transações com nossos semelhantes que alguns de nós se tornam justos e outros injustos. É diante de momentos arriscados que nos mostraremos corajosos ou covardes. Sendo assim, a prática desportiva pode ser um valioso meio de formação de um Homem de caráter, mas também pode ser meio de formação de um Homem sem caráter.

Utilizamo-nos também dos ensinamentos de São Tomás de Aquino (2001) para afirmarmos que o desporto é um auxílio do desenvolvimento moral em potência, para se tornar um valioso meio de formação moral em ato, necessita da intencionalidade do professor, utilizando de diversos meios citados na fundamentação teórica.

Recorremos também aos ensinamentos do Beato João Paulo II (2000), em seu discurso aos participantes no encontro internacional sobre desporto, no Jubileu dos Desportistas:

“O desporto é decerto um dos fenômenos relevantes que, com uma linguagem que todos compreendem, pode comunicar valores deveras profundos. Pode ser veículo de excelsos ideais humanos e espirituais, quando é praticado no pleno respeito das regras; mas pode também

defraudar a sua autêntica finalidade se der espaço a outros interesses, que ignoram a centralidade da **pessoa humana**.”

Deve-se considerar primeiramente a pessoa humana, posteriormente o atleta. Ainda na celebração do Jubileu dos Desportistas, o Beato afirmou que:

“O desporto não é um fim, mas um meio, pode tornar-se veículo de civilização e de genuíno entretenimento, estimulando a pessoa a dar o melhor de si e a evitar o que pode ser perigoso ou de grave prejuízo para si ou para o próximo.”

Tendo em vista tudo o que foi apresentado neste estudo, afirmamos que o desporto “pode ser” um valioso instrumento de desenvolvimento moral. Diversos autores afirmam isto, e não o utilizam o verbo “é”, mas sim, “pode ser”. Sendo assim concluímos, com uma metáfora, que os Homens, principalmente as crianças e adolescentes, encontram-se de um lado do rio, os vícios e as virtudes encontram-se na outra margem, o desporto é a ponte que liga as crianças e os adolescentes à outra margem, entretanto, o professor é o condutor do veículo que transporta os jovens, podendo leva-los às virtudes ou aos vícios. As vias escolhidas pelo professor são seus objetivos e a sua metodologia de trabalho. Por isto, recomendamos que sejam realizados trabalhos futuros que comparem o índice de competência moral dos treinadores e de seus atletas, para analisarmos esta relação.

CAPÍTULO 7

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aberastury, A., Knobel, M. (1971) El síndrome de la adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico. Editorial Paidós.

Aberastury, A., Knobel, M. (1981). Adolescência normal. Um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes médicas.

Alves, J. A. B., Pieranti, O. P. (2007). O estado e a formulação de uma política nacional de esporte no Brasil. RAE-eletrônica, 6,(1). Consult. 9 Dez. 2012, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/raeel/v6n1/a02v6n1.pdf>.

Aristóteles. (2007). Ética a Nicômaco. Tradução de Edson Bini. 2 ed. São Paulo: Edipro.

Araújo, U. F., Puig, J. M., Arantes, V. A. (2007). Educação e Valores: Pontos e Contrapontos. Summus.

Araújo, C. M., Oliveira, M. C. (2013). Significações sobre desenvolvimento humano e adolescência em um projeto socioeducativo. Educação em Revista. Belo Horizonte, 26,(3).169-194. Consult. 1 Mar. 2013, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a09.pdf>.

Arnold, P. J. (1994) Sport and moral education, *Journal of Moral Education*, 23(1), 75–89.

Assad, D. P. (2011) O valor do futsal como um meio de desenvolvimento das virtudes morais de adolescentes de 11 a 13 anos com dificuldade de relacionamento social. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (Monografia de Licenciatura).

Assad, D. P., Cardoso, F. B., Dias Júnior, E., Lima. I., Queirós, P. L., Beresford, H. (2013). O valor do futsal como um meio de desenvolvimento moral de adolescentes com dificuldade de relacionamento social. RBFF, 5(16), 146-154. Consult. 3 Jul 2013, disponível em: <http://www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/view/201/179>.

Bataglia, P. U. R. (2001). A Construção da competência moral e a formação do psicólogo. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Bataglia, P. U. R. (2010a). A Validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para Diferentes Culturas: O Caso Brasileiro. Psicologia: Reflexão e Crítica, 23(1), 83-91.

Bataglia, P. U. R., Morais, A., Lepre, R. M. (2010b). A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. Estudos de Psicologia, 15(1), 25-32.

Bataglia, P. U. R., Bortolanza, M. R. (2012). Formação profissional e conceitos de moral e ética em estudantes de psicologia. *Psicologia: teoria e prática*, 14 (2), 126-140. Consult. 30 Ago. 2012, disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/2807/3674>.

Beresford, H. (1994). *A ética e a moral social através do esporte*. Rio de Janeiro: Shape.

Beresford, H. (2009) *Valor: saiba o que é*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Shape.

Bento, J. O. (2004). *Desporto e humanismo: o campo do possível*. Ação e Movimento, 1, 1.

Bento, J. O. (2005) *Educação cívica, liberdade e humanidade*. Porto.

Bento, J. O. (2007) Do “Homo Sportivus”: relações entre natureza, cultura e técnica. *Rev. bras. Educ. Fís. Esp.*, São Paulo, 21(4), 315-30.

Bento, J. O. (2008). *Caleidoscópio do Ano Olímpico*. Porto.

Bento, J. O. (2009a). Do corpo e do ativismo na conjuntura de mercado e consumo. *Ver. Port. Cien. Desp.* 9(2-3) 203–227.

Bento, J. O. (2009b). Capítulo 8. *Acerca da conjuntura corporal: desporto versus «atividade física»*.

Bento, J. O. (2012). *Corrida contra o tempo: posições e intervenções*. Belo Horizonte.

Boom, J. (2011). Egocentrism in moral development: Gibbs, Piaget, Kohlberg. *New Ideas in Psychology*, 29, 355–363.

Bortoli, L., Messina, G., Zorba, M., Robazza, C. (2012). Contextual and individual influences on antisocial behaviour and psychobiosocial states of youth soccer players. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 397- 406.

Brasil (1998a). Lei nº 9.615, de 24 de Março de 1998. *Legislação Federal*. Consult. 13 jun. 2013, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19615consol.htm.

Brasil (1998b). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF*.

Bredemeier, B. (1994). Children's moral reasoning and their assertive, aggressive, and submissive tendencies in sport and daily life. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16 (1), 1-14. Consult. 7 Mar. 2013, disponível em: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1994-32957-001>.

Bredemeier, B.J., Shields, D.L. (1984) The utility of moral stage analysis in the investigation of athletic aggression. *Sociology of Sport Journal*, 1, 348–357.

Bredemeier, B., & Shields, D. (1986). Moral growth among athletes and non athletes: A comparative analysis. *Journal of Genetic Psychology*, 147, 7-18.

Bužgová, R., Sikorová, L. (2012). Moral judgment competence of nursing students in the Czech Republic, *Nurse Educ. Consult.* 08 Jan 2013, disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691712002055>

Camargos, M. B., Leandro, I. A. (Ed.) (2010). *Educação para valores: Novas sistematizações para antigas questões da educação e inclusão social*. Belo Horizonte: PUC. Atas do V Seminário de extensão da PUC Minas.

Cohen, J. (1994). The Earth Is Round ($p < .05$). *American Psychologist*, 49(12), 997-1003. Consult. 07 Out 2012, disponível em: http://ist-socrates.berkeley.edu/~maccoun/PP279_Cohen1.pdf

Colby, A., Kohlberg, L., Abraham, A., Gibbs, J., Higgins, A., & Speicher, B. (1987). *The measurement of moral Judgment* (Vols. 1-2). New York: Columbia University Press.

Crivelatti, M. M. B., Durman, S., Hofstatter, L. M. (2006) Sofrimento psíquico na adolescência. *Texto Contexto Enferm.* 15: 64-70. Consult. 7 Mar. 2013, disponível em: www.scielo.br/pdf/tce/v15nspe/v15nspea07.pdf .

Cumming, S. P. Battista, R. A. Standage, M. Ewing, M. E. Malina, R. M. 2006. Estimated maturity status and perceptions of adult autonomy support in youth soccer player. *Journal of Sports Sciences*, 24(10): 1039 – 1046.

Da Costa, L., (2007). *Manual valores do Esporte - SESI: Fundamentos*. SESI. Departamento Nacional. Brasília. Consult. 2 Abr. 2013, disponível em: <http://www3.sesi.org.br/Programas/Esporte/manualFundamentosEsporte.pdf>

Dias, A. A. (1999). Educação moral para a autonomia. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica.* 12(2). Consult. 21 Mar. 2013, disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18812214>.

Duska, R., Whelan, M. (1994). *O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg*. São Paulo: Loyola.

Fernandes, E. A. (1999). *Multiculturalidade e inclusão escolar*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Dissertação de Mestrado. Consult. em 16 jun. 2012, disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/10073>.

Ferreira, R. L. (2001). *Futsal e a iniciação*. 5 ed. Rio de Janeiro: Sprint.

- Ferreira, P. V. (2008). Desenvolvimento do raciocínio moral de jovens em contextos desportivos. Consult. 10 Ago 2013, disponível em: http://www.motricidade.com/index.php?option=com_content&view=article&id=227:desenvolvimento-do-raciocinio-moral-de-jovens-em-contextos-desportivos&catid=53:rendimento&Itemid=90.
- Ferreira, T. H., Farias, M. A., Silves, E. F. (2010). Adolescência através dos Séculos. Psicologia: Teoria e Pesquisa. 26(2), 227-234. Consult. 1 Mar. 2013, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n2/a04v26n2.pdf>.
- Figueiredo, A. J., Coelho E Silva, M. J., Cumming, S. P., Malina, R. M., (2010). Size and Maturity Mismatch in Youth Soccer Players 11- to 14-Years-Old. Pédiatrie Exercise Science, 22, 596-612.
- Figueiredo, A. J., Gonçalves, C. E., Coelho e Silva, M. J., Malina, R. M. (2009). Youth soccer players, 11-14 years: Maturity, size, function, skill and goal orientation. Annals of Human Biology, 36(1): 60-73.
- Gallahue, D., Ozmun, J. (2001). Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte.
- Garraffoni, R. S. (2002). Bandidos e salteadores na Roma antiga. 1 ed. São Paulo: Annablume: Fapesp.
- Gesell, A. (1978). O jovem dos 10 aos 16 anos. Lisboa: Dom Quixote.
- Gilligan, C. (1997). Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher (trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1982).
- Gonzalez, F. J. (2004). Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. Revista Digital, 10(71). Consult. 24 Jun. 2013, disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd71/esportes.htm>.
- Guest, A. (2008). O que o esporte realmente faz? Desenvolvimento pelo esporte: pensamento crítico. Consult. 13 Fev. 2013, disponível em: http://assets.sportanddev.org/downloads/portuguese_translation_of_development_and_sports_editorial.pdf.
- Guivernau, M., Duda, J. L. (2002). Moral Atmosphere and Athletic Aggressive Tendencies in Young Soccer Players. Journal of Moral Education, 31(1).
- Haddad, L. A. G. (2007). A construção da competência moral em alunos do ensino médio um estudo sobre a influência do ambiente escolar. Osasco: Universidade Bandeirante de São Paulo (Monografia de Graduação).

Hren, D., Marusic, M., & Marusic, A. (2011). Regression of moral reasoning during medical education: combined design study to evaluate the effect of clinical study years. PLoS ONE, 6(3).

Huizinga, J. (2004). Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. 5 e. São Paulo: Perspectiva.

João Paulo II. (2000). Jubileu dos desportistas. Discurso do Santo Padre aos participantes no encontro internacional sobre desporto.

Kobayashi, M. C., Zane, V. C. (2010). Adolescente em conflito com a lei e sua noção de regras no jogo de futsal. Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, 24(2), 195-204. Consult. 31 Ago. 2012, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v24n2/v24n2a04.pdf>.

Kohlberg, L. (1992). Psicologia del desarrollo moral. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Lara, L. M. & Pimentel, G. G. (2006). Resenha do livro os jogos e os Homens: a máscara e a vertigem, De roger caillouis. Rev. Bras. Cienc. Esporte, 27(2), 179-185.

Lazaresco, M. P. (2012). A study on moral development during childhood. - Social and Behavioral Sciences, 33, 816 – 820.

Lenz, C. H., Pinheiro, E. S., Generosi, R. A. (2010). Avaliação do nível de desenvolvimento moral de adolescentes frente a dilemas da vida diária e esportiva. EFDesportes.com, Revista Digital. 15, 148. Consult. 2 Abr. 2013, disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd148/adolescentes-frente-a-dilemas-da-vida-diaria-e-esportiva.htm>.

Lind, G. (2000). O significado e medida da competência moral revisitada um modelo do duplo aspecto da competência moral. Rev. Psicologia Reflexão e Crítica, 13(3). 399-416. Consult. 23 Jul. 2010, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v13n3/v13n3a09.pdf>.

Lind, G. (2002). Review and appraisal of Moral Judgment Test (MJT). Consult. 24 Mar 2013, disponível em: www.unikonstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2000_MJT-Review-and-Appraisal.pdf2002.

Lind, G. (2009). Defining Issues Test – 2: Spring 2009.

Lind, G. (2010). The Nature, Measurement, Development and Education of Moral-Democratic Competence. Consult 12 Dez. 2013, disponível em: <http://www.uni-konstanz.de//ag-moral/about.htm>.

Lopes, A. C. B. (2011). Crianças e adolescentes: consumidores ou “produtos de consumo” do mundo esportivo? CSONline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais, 5(12). Consult. 18 Fev. 2013, disponível em: <http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/csonline/article/view/1171>.

Lourenço, O. (2006). Psicologia de desenvolvimento moral: Teorias, dados e implicações. 3 ed. Coimbra: Almedina.

Lourenço, O. (2012). Piaget and Vygotsky: Many resemblances, and a crucial difference. *New Ideas in Psychology*, 30, 281–295.

Machado, P. X., Cassep-Borges, V., Dell’Aglia, D., Koller, S. H. (2007). O impacto de um projeto de educação pelo esporte no desenvolvimento infantil. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABPEE)*, 11(1), 51-62. Consult. 20 Dez. 2013, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a06.pdf>.

Malina, R. M., Ribeiro, B., Aroso, J., Cumming, S. P. (2006). Characteristics of youth soccer players aged 13–15 years classified by skill level.

Malina, R. M., Ribeiro, B., Eisenmann, J. C., Aroso, J., Cumming, S. P., Kontos P., (2005). Maturity-associated variation in sport-specific skills of youth soccer players aged 13 – 15 years. *Journal of Sports Sciences*, 23(5), 515 – 522.

Marafon, A. C., Brigatti, M. E., Ascêncio, P. M. (2009). O uso de personagens da mitologia grega na transmissão de valores éticos em aulas de educação física. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 8(2), 7-11. Consult. 16 Out. 2012, disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1609/2349>.

Marshall, W. A. (1981). O corpo. In: *As 7 idades do Homem: um estudo do desenvolvimento humano: corpo, personalidade e capacidades*, 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar. Cap 7, p. 57-61.

Matos, J., Andrade, A. (2011). Intervenção do profissional de educação física em jovens em situação de risco social: a contribuição da psicologia do esporte. *Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, 9 (2), 133-156. Consult. 7 Dez. 2012. Disponível em: <http://fefnet178.fef.unicamp.br/ojs/index.php/fef/article/view/663>.

Mello, A. S. Neto, A. F. Votro, S. J. (2009). Intervenção da educação física em projetos sociais: uma experiência de cidadania e esporte em Vila Velha (ES). *Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas*, 31(1), 75-91. Consult. 26 Jan. 2013, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a06.pdf>.

Mendes, L. C., Paiano, R., Filgueiras, I. P. (2009). Jogos cooperativos: eu aprendo, tu aprendes e nós cooperamos. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, 8(2), 133-154. Consult. 27 Nov. 2012, disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1887/1361>..

Metzler, M. W. (2000). Instructional models for physical education.

Miller, D. (1981) Personalidade. In: As 7 idades do Homem: um estudo do desenvolvimento humano: corpo, personalidade e capacidades, 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar. Cap. 8, p. 62-69.

Ministério do Esporte (2013). Programa Segundo Tempo. Consult. 07 Abr. 2013, disponível em: <http://www.esporte.gov.br/snelis/segundotempo/default.jsp>.

Minayo, M. C. S. (2006). Violência e saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

Mocarzel, R. C. S. Murad, M. F. Ferreira, A. S. Silva, C. A. F. (2012). Violência e fair-play no meio esportivo: O caso do kung-fu. Corpus et Scientia. 8(2), 109-124. Consult. 1 Mar. 2013, disponível em: <http://apl.unisuam.edu.br/revistas/index.php/corpusetscientia/article/view/30>

Murad, M. A. (2007). Violência e o futebol: dos estudos clássicos aos dias de hoje. Rio de Janeiro: FGV.

Netto, A. E., Junior, C. R. (2007). Violência no futebol: um objeto sociológico. X simpósio internacional processo civilizador. 1 a 4 de abril, Campinas. Consult. 4 mar. 2013, disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais10/Artigos_PDF/Alfredo_Euclides.pdf.

Neves Feitosa, H., Rego S., Bataglia, P. U. R., Sancho, K.F., Rego, G., Nunes, R. (2013). Moral judgment competence of medical students. Adv Health Sci Educ Theory Pract. Consult. 23 Ago 2013, disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23463178>

Nogueira, L. A. Bandeira, J. Santhyago, M. C. (2012). Educação em saúde na atenção ao adolescente: relato de experiência. Em extensão, 11(2), 167-171. Consult. 1 Mar. 2013, disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20788>.

Palhares, M. F. S. Schwartz, G. M. Teruel, A. P. Santiago, D. R. P. Trevisan, P. R. T. C. (2012). Lazer, agressividade e violência: considerações sobre o comportamento das torcidas organizadas. Motriz, 18(1), 186-199.

Papalia, D., Olds, S. W. (2000). Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artmed.

Peres, F. F., Bodstein, R., Ramos, C. L., Marcondes, W. B. (2005). Lazer, esporte e cultura na agenda local: a experiência de promoção da saúde em Manguinhos. *Ciências & Saúde Coletiva*, 10(3), 757-769. Consult. 13 Jan. 2013, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n3/a32v10n3.pdf>.

Perfeito, R. S. (2011). *A educação Física e o bullying: A desutilização da inteligência*. 1 ed. Rio de Janeiro: Livre Expressão.

Patrício, M. F. (1998). *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Philippaerts R. M., Vaeyen, R., Janssens, M., Renterghem, B. V., Matthys, D., Craen, R., Bourgois, J., Vrijens, J., Beunen, G., Malina, R. M. (2006). The relationship between peak height velocity and physical performance in youth soccer players. *Journal of Sports Sciences*, 24(3): 221 – 230.

Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus.

Piaget, J. & Inhelder, B. (2006). *A psicologia da Criança*. Rio de Janeiro: Difel.

Pikunas, J. (1979). *Desenvolvimento Humano: uma ciência emergente*. 3 ed. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil.

Pinto, F. S. Santana, W. C. (2005). Iniciação ao futsal: as crianças jogam para aprender ou aprendem para jogar? *Revista Digital*, 10(85). Consult. 1 Mar. 2013, disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd85/futsal.htm>.

Pinto, S. (2002). *Os efeitos da prática desportiva no desenvolvimento do raciocínio moral dos adolescentes*. Porto: FCDEF-UP.

Projeto Crescendo com o Esporte (2013). *Apresentação do Projeto Crescendo com o Esporte*. Secretaria Municipal de Esporte e Lazer da Prefeitura Municipal de Cabo Frio.

Queirós, P. (1993). *A Problemática dos Valores no Programa de Educação Física do 2o Ciclo. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica*. Universidade do Porto. Porto.

Rutten, E. A., Biesta, G. J. J., Maja Dekovic, M., Stams, G. J., Schuengeld, C., Verweel, P. (2010). Using forum theatre in organised youth soccer to positively influence antisocial and prosocial behaviour: a pilot study. *Journal of Moral Education*, 39(1), 65 - 78.

Sanfelice, G. R., Myskiw, M. (2002). Nível de desenvolvimento do julgamento moral dos acadêmicos de educação física da universidade federal de Santa Maria/RS. *Rev. da Educação Física/UEM*, 13(1), 7-15. Acesso em: 10 Jan. 2012, disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3717/2557>.

Santana, W. C. (2001). Futsal: metodologia da participação. Londrina: Lido.

Santos, A. R. (2005). Espírito Esportivo – Fair Play e prática de esportes. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, 4(4): 13-28. Consult. 12 Out. 2012, disponível em:

<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1306>.

Santos, R., Freire, E. S. (2006). Educação física e esporte no terceiro setor: estratégias utilizadas no ensino e aprendizagem de valores, atitudes e normas no projeto esporte talento. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. 5(1): 35-45. Consult. 18 Dez. 2012, disponível em:

<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1298>.

Santos, R. F. (2009). A violência no futebol português: uma interpretação sociológica a partir da concepção teórica de processo civilizacional. Consult. 27 Fev 2013, disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais12/artigos/pdfs/workshop/W_Santos2.pdf

Self, D. J., Olivarez, M., Baldwin, D. C. (1998). The amount of small-group case-study discussion needed to improve moral reasoning skill of medical students. Academic Medicine, 73(5), 521–523.

Senna, S. R. Dessen, M. A. (2012). Contribuições das Teorias do Desenvolvimento Humano para a Concepção Contemporânea da Adolescência. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 28(1), 101-108. Consult. 17 Fev. 2013, disponível em:

<http://www.revistaptpt.unb.br/index.php/ptp/article/view/210>.

Schillinger-Agati, M., Lind, G. (2003). Moral judgment competence in Brazilian and German university students. Consult. 22 Mai 2013, disponível em:

http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Schillinger-Lind-2003_moral-development-Brazil.pdf .

Slováckova, B., & Slováček, L. (2007). Moral judgment competence and moral attitudes of medical students. Nursing Ethics, 14(3), 319–328. Consult. 30 Jul 2013, disponível em: <http://nej.sagepub.com/content/14/3/320>.

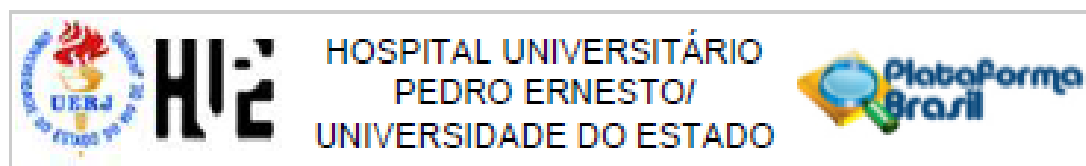
Shimizu, A. M. (2004). Defining Issues Test-2: Fidedignidade da Versão Brasileira e Ponderações acerca de seu Uso em Pesquisas sobre Moralidade. Psicologia: Reflexão e Crítica, 17(1), 5-14.

Shimizu, A. M. (2005). Os instrumentos de medida de julgamento moral elaborados com base na teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg. Revista Científica Eletrônica de Psicologia, 3(4).

Shimizu, A. M., Bataglia, P. U. R. Lepre, R. M. (2009). DIT 2 – Opiniões sobre problemas sociais.

- Tardeli, D. D. (2004). Os valores morais e a criança: um breve estudo sobre a manifestação da solidariedade em crianças. *Revista De Psicologia da UnC*, 1(2), 38-53. Consult. 14 Nov. 2012, disponível em: <http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/psicologia/3/35.pdf>.
- Tardivo, L. S. (2007). O adolescente e o sofrimento emocional nos dias de hoje. *Vetor*.
- Tirri, K., Nokelainen, P. (2007). Comparison of Academically Average and Gifted Students' Self – Rated Ethical Sensitivity. *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 587 – 601.
- Tomás de Aquino. (2001). *Suma Teológica*. Trad. Aimom- Marie Roguet et al. São Paulo: Loyola, v. I, II.
- Valente, O. (1989). A educação para os valores. In: *O ensino básico em Portugal*. Porto: Edições Asa.
- Vaeyens, R. Malina, R. M. Janssens, M. Van Renterghem, B. Bourgois, J. Vrijens, J. Philippaerts R. M. (2006). A multidisciplinary selection model for youth soccer: the Ghent Youth Soccer Project.
- Vianna, J. A., Lovisolo, H. R. (2009). Projetos de inclusão social através do esporte: notas sobre a avaliação. *Rev. Movimento*, 15(3), 145-162. Acesso em: 7 Fev. 2013, disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/5190/5583>.
- Voser, R. C. Giusti, J. G. (2002). *O futsal e a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Zadanbeh, M. K., Zakerian, M. (2011) A comparison of moral competence between Iranian male and female elementary students. *Social and Behavioral Sciences*, 30, 48 – 52. Consult. 03 Ago 2013, disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811018350>
- Zaratim, S. (2012). Aspectos socioculturais do Futsal. *Renefara*, 2(2). Consult. 17 Fev. 2013, disponível em: <http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefara/article/view/49>.

Anexo A – Aprovação do Comitê de Ética na Pesquisa da UERJ.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O VALOR DA PRÁTICA DESPORTIVA PARA A MATURAÇÃO DOS ÍNDICES DE COMPETÊNCIA MORAL EM ADOLESCENTES DE 13 A 15 ANOS DE IDADE, PARTICIPANTES DO PROJETO CRESCENDO COM O ESPORTE

Pesquisador: Heron Beresford

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 14808213.0.0000.5259

Instituição Proponente: Hospital Universitário Pedro Ernesto/UERJ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 358.481

Data da Relatoria: 17/07/2013

Apresentação do Projeto:

O principal objetivo do estudo consiste em avaliar a conduta e o comportamento social, sob o ponto de vista da competência moral, de adolescentes de ambos os sexos, de 13 a 15 anos de idade, participantes de diversas modalidades desportivas do Projeto Crescendo com o Esporte, da Secretaria de Esporte e Lazer da Prefeitura Municipal de Cabo Frio, que expressam, corporalmente, a dificuldade em se relacionarem socialmente, com seus colegas, sem qualquer tipo de agressão. Para isto, será utilizado como instrumento de avaliação o MJT (Moral Judgement Test), elaborado por Lind (1978), e traduzido e validado para o contexto brasileiro por Bataglia (2001), com o objetivo de identificar o índice de competência do julgamento moral destes adolescentes. O MJT é um questionário composto por três dilemas éticos. Os participantes do estudo serão 140 adolescentes sendo, 35 de cada modalidade desportiva, de 13 a 15 anos de idade, de ambos os sexos, devidamente inscritos no Projeto Crescendo com o Esporte, da Secretaria de Esporte e Lazer da Prefeitura Municipal de Cabo Frio, e são praticantes de atividades desportivas individuais e coletivas, onde encontra-se: muay thai, natação, futsal e handebol. Essas modalidades são realizadas nos núcleos: Aracy Machado (muay thai), Vivaldo Barreto (futsal), São Cristóvão (handebol) e Marcelo França (natação).

Durante o mês de Abril de 2013, os adolescentes, durante o horário das aulas, responderão a

Endereço: Avenida 28 de Setembro 77 - Térreo		
Bairro: Vila Isabel	CEP: 20.551-030	
UF: RJ	Município: RIO DE JANEIRO	
Telefone: (21)2868-8253	Fax: (21)2284-0863	E-mail: cep-hupe@uerj.br



HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
PEDRO ERNESTO/
UNIVERSIDADE DO ESTADO



Continuação do Parecer: 353.481

um questionário, o MUT, que avaliará o índice de competência moral destes entes. Cada questionário é composto por três dilemas morais, para cada um deles o ente deve, primeiramente, dizer se concorda ou não com a atitude do personagem do dilema. Posteriormente, deverá atribuir valores a seis argumentos favoráveis a esta atitude, e depois a seis argumentos contrários a ação do personagem. Os valores são divididos entre -4 (rejeita completamente) e +4 (aceita completamente). A partir das respostas dadas pelos entes, chegaremos ao índice C, que é o índice de competência moral, que varia entre 0 e 100. O índice C inferior a 10 é considerado baixo, entre 10 e 30 é considerado médio, entre 30 e 50 alto e acima de 50 é muito alto.

Os dados analisados serão confrontados, para verificarmos se há diferenças significativas entre algumas variáveis: desporto coletivo X desporto individual; desporto de confronto direto X desporto de confronto indireto; 13 X 14 X 15 anos de idade; meninos X meninas; tempo de prática; ano escolar; escola pública X particular.

Objetivo da Pesquisa:

O principal objetivo do estudo consiste em avaliar a conduta e o comportamento social, sob o ponto de vista da competência moral, de adolescentes de ambos os sexos, de 13 a 15 anos de idade, participantes de diversas modalidades desportivas do Projeto Crescendo com o Esporte, da Secretaria de Esporte e Lazer da Prefeitura Municipal de Cabo Frio, que expressam, corporalmente, a dificuldade em se relacionarem socialmente, com seus colegas, sem qualquer tipo de agressão.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa não oferece qualquer tipo de risco aos participantes.

Benefícios:

O sucesso dessa pesquisa poderá trazer conhecimentos a respeito da formação do cidadão através do esporte, assim como o conhecimento do nível de competência moral dos adolescentes participantes do estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Todas as solicitações do CEP foram atendidas. Pesquisa escrita de forma clara e objetiva.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE foi corrigido. A declaração de ciência da Secretaria de Esporte e Lazer da Prefeitura Municipal de Cabo Frio foi anexada. O cronograma foi revisado e adaptado.

Endereço: Avenida 28 de Setembro 77 - Térreo

Bairro: Vila Isabel

CEP: 20.551-030

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2568-8253

Fax: (21)2564-0853

E-mail: cep-hupe@uerj.br

Recomendações:

Não se aplica

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

1. Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e termo de consentimento livre e esclarecido. Nestas circunstâncias a inclusão de pacientes deve ser temporariamente interrompida até a resposta do Comitê, após análise das mudanças propostas. 2. Os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos para possível auditoria dos órgãos competentes. 3. O Comitê de Ética solicita a V. S^a., que ao término da pesquisa encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto.

RIO DE JANEIRO, 13 de Agosto de 2013

Assinador por:
WILLE OIGMAN
(Coordenador)

Anexo B – Autorização formal da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer da Prefeitura Municipal de Cabo Frio – RJ – Brasil.



**PREFEITURA DE CABO FRIO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Esporte e Lazer**

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Alfredo Gonçalves, portador do RG 75656 e CPF 010.149.85781 Secretário Municipal de Esporte e Lazer do município de Cabo Frio-RJ, me comprometo a dar todo o tipo de suporte para a realização da pesquisa intitulada ***O Valor da prática desportiva para a maturação dos níveis de competência moral em adolescentes de 13 a 15 anos de idade, participantes de diversas modalidades do Projeto Crescendo com o Esporte***, que será realizada por Davi Perpétuo Assad (CPF 128.583.727-48, RG 21.374.123-4 DETRAN-RJ) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob a coordenação do Prof. Dr. Heron Beresford (CPF 006231800-4 RG 1156481 SSP/DF) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa será realizada com adolescentes participantes do Projeto Crescendo Pelo Esporte, projeto este vinculado à Secretaria Municipal de Esporte e Lazer do município de Cabo Frio-RJ.

Cabo Frio, 06 de Março de 2013.


ALFREDO GONÇALVES

Secretário Municipal de Esporte e Lazer

Anexo C – Termo de Compromisso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS	
---	---	---

Rio de Janeiro, 7 de março de 2013.

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Jayme Valente Pimenta Filho, portador do RG 186 907 Ministério da Marinha e CPF 042.030.897-00, Vice-Diretor do Instituto de Educação Física e Desportos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, me comprometo a dar todo o tipo de suporte para a realização da pesquisa intitulada ***O Valor da prática desportiva para a maturação dos níveis de competência moral em adolescentes de 13 a 15 anos de idade, participantes de diversas modalidades do Projeto Crescendo com o Esporte***, que será realizada por Davi Perpétuo Assad (CPF 128.583.727-48, RG 21.374.123-4 DETRAN-RJ) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob a coordenação do Prof. Dr. Heron Beresford (CPF 006231800-4 RG 1156481 SSP/DF) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa será realizada com adolescentes participantes do Projeto Crescendo Pelo Esporte, projeto este vinculado à Secretaria Municipal de Esporte e Lazer do município de Cabo Frio-RJ.

Atenciosamente,


Prof. Dr. Jayme Valente Pimenta Filho
Vice-Diretor do IEFD/UERJ
matr. 36311-9

/djms

Anexo D – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Valor da prática desportiva para a maturação dos níveis de competência moral em adolescentes de 13 a 15 anos de idade, participantes de diversas modalidades do projeto crescendo com o esporte.

Pesquisador Responsável:	Prof. Dr. Heron Beresford
Rua Barão da Torre, 217, ap 801, Ipanema. Telefone (21) 8169 2868	
Pesquisador Auxiliar:	Prof. Davi Assad
Rua Santana, nº 36, Vila Nova, Cabo Frio. Telefone: (22) 8816 1700	

Este projeto foi criado com o objetivo de avaliar a conduta e o comportamento social, sob o ponto de vista moral, de adolescentes de ambos os sexos, de 13 a 15 anos de idade, praticantes de diversas modalidades desportivas do Projeto Crescendo com o Esporte, da Secretaria de Esporte e Lazer da Prefeitura Municipal de Cabo Frio. O instrumento de avaliação utilizado será o MJT (Moral Judgment Test), um questionário que contém três dilemas éticos, onde seu filho (a) deverá atribuir valores a respeito dos argumentos oferecidos, a favor e contra a ação dos atores.

O sucesso dessa pesquisa poderá trazer conhecimentos a respeito da formação do cidadão através do esporte, assim como o conhecimento do nível de competência moral do seu filho (a). O estudo não causa dano algum.

Nesta pesquisa seu filho será voluntário, sem remuneração e sem nenhum prejuízo financeiro. O senhor (a) tem a liberdade de recusar a participação do seu filho (a) ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer tipo de penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Garantimos que seus dados pessoais serão mantidos em sigilo, e que poderão ser publicados e divulgados anonimamente. Em todos os momentos da atividade seu filho (a) será supervisionado pelo pesquisador responsável, que estará à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas referentes à pesquisa.

Em atendimento à Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, o presente Termo é confeccionado e assinado em duas vias, uma de posse do avaliado e outra que será encaminhada ao Comitê de Ética da Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Consentimento da participação como sujeito da pesquisa

Após a leitura do Termo de Esclarecimento e estando de posse de minha plenitude mental e legal, eu, _____, Rg _____, CPF _____, responsável pelo (a) adolescente _____, declaro expressamente que entendi o propósito do referido estudo e dou meu consentimento para que o menor, sob minha responsabilidade, participe livremente do mesmo.

Cabo Frio, ____ de _____ de 201__

Assinatura do responsável _____

“Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.”

Anexo E – Moral Judgment Test *extended* (MJT_xt)

The *Moral Judgment Test* (MJT)

Edição em Português

O proprietário do copyright de todas as versões do Teste de Julgamento Moral é o autor, Dr Georg Lind. O MJT pode ser copiado livremente quando usado para pesquisa e ensino em instituições públicas. Para o uso do MJT em instituições privadas ou em projetos comerciais (programas de avaliação ou semelhantes), por favor contacte o autor. O copyright conjunto para a versão em português é com a Dra Patricia Bataglia. O MJT foi elaborado para uso em pesquisas e projetos de avaliação. Ele não foi desenhado como instrumento para diagnóstico individual ou com propósitos de seleção. O MJT foi elaborado para acessar a competência de juízo moral de sujeitos. Esta competência foi definida por Kohlberg como a capacidade de tomar decisões e julgamentos que são morais (i.e. baseado em princípios internos) e agir de acordo com tais julgamentos.

Instruções

Você está recebendo três dilemas éticos para serem analisados: I) Dilema dos operários, II) Dilema do médico e III) Dilema do Juiz. Inicie com o dilema dos operários (I). Leia atentamente a descrição do dilema e a solução para ele apresentada. Você deve então, em primeiro lugar, julgar o comportamento dos operários. O que você acha da atitude tomada? Por favor, responda no item A, na escala de -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3 o quanto você concorda ou discorda com o comportamento dos operários. Em seguida, na parte B encontram-se 6 argumentos A FAVOR da atitude dos operários e na parte C, 6 argumentos CONTRA essa mesma atitude. A sua tarefa é decidir, em uma escala de -4, -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3, 4 o quanto você aceita ou não, cada um dos argumentos oferecidos em ambas as partes. Assim que terminar, siga as mesmas instruções para o dilema do médico que se encontra no verso e, em seguida, para o do juiz. Note que as escalas que você encontrará devem ser interpretadas da seguinte forma:

-4	Rejeito completamente
-3	
-2	
-1	
0	Indeciso ou impossível decidir
1	
2	
3	
4	Aceito completamente

¹ Endereço do autor: Prof. Dr. Georg Lind, University of Konstanz, Department of Psychology, D-78457 Konstanz, Germany. Fax: +49-7531 882899, Phone: +49-7531 882895.
E-mail: Georg.Lind@uni-konstanz.de. [Http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/)

I. Dilema dos Operários

Devido a existência de demissões aparentemente infundadas, alguns operários de fábrica suspeitam que a chefia esteja ouvindo as conversas dos empregados através de um microfone oculto, e usando tais informações contra os empregados. A chefia oficialmente nega essas acusações enfaticamente. O sindicato declara que só tomará providências contra a companhia quando forem encontradas provas que confirmem as suspeitas. Sendo assim, dois operários decidem arrombar o escritório administrativo e roubam uma transcrição de uma gravação que prova a alegação de espionagem por parte da chefia

	Forte discordância					Forte concordância				
A - Você discorda ou concorda com o comportamento dos operários?	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
B - Os seguintes argumentos são a favor do comportamento dos dois operários. Suponha que alguém dê essas justificativas para agir como os operários agiram. Você considera essas justificativas aceitáveis? Em uma escala de -4 a +4, como você as classificaria?	Eu rejeito completamente este argumento					Eu aceito completamente este argumento				
1. Eles não causaram muitos prejuízos para a companhia.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
2. Devido ao desrespeito da companhia em relação às leis, os meios utilizados seriam permitidos com o objetivo de restabelecer a lei e a ordem.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
3. A maioria dos operários aprovaria o que foi feito e muitos deles ficariam inclusive satisfeitos.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
4. A confiança entre as pessoas e a dignidade contam mais do que regulamentos internos da empresa.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
5. Desde que a companhia cometeu uma injustiça em primeiro lugar, os operários estariam justificados em arrombar o escritório.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
6. Os operários não viram nenhum meio legal de revelar o mau uso que a companhia fazia das informações dessa forma obtidas e, portanto, escolheram fazer aquilo que consideraram "mal menor".	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
C - Os seguintes argumentos são contra o comportamento dos dois operários. Suponha que alguém dê essas justificativas para não agir como os operários agiram. Você considera essas justificativas aceitáveis? Em uma escala de -4 a +4, como você as classificaria?	Eu rejeito completamente este argumento					Eu aceito completamente este argumento				
7. A lei e ordem na sociedade seriam colocadas em risco se todos agissem como esses dois operários agiram.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
8. Não se deve violar um direito básico como o direito à propriedade e tomar a lei em suas próprias mãos, a menos que algum princípio moral universal justifique agir assim.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
9. É imprudente arriscar-se a ser demitido da empresa por causa de outras pessoas	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
10. Os operários deveriam ter percorrido os canais legais existentes ao invés de ter agido contra a lei.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
11. Se a pessoa quer ser considerada correta e decente, ela não invade um recinto alheio para apropriar-se do que quer que seja.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
12. Os operários não foram afetados pela demissão dos outros empregados e portanto, não tinham nenhuma razão para roubar as transcrições.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	

II. Dilema do Médico

Havia uma mulher com câncer e não existia nenhuma esperança de salvá-la. Ela estava sofrendo de dores terríveis e tão fraca que uma dose maior de um analgésico como morfina, por exemplo, a mataria. Durante um período de temporária melhora, ela implorou ao médico que lhe desse morfina suficiente para matá-la. Ela disse que não poderia suportar a dor muito tempo mais e que estaria morta em poucas semanas de qualquer modo. O médico atendeu seu desejo.

	Forte discordância					Forte concordância				
A - Você discorda ou concorda com o comportamento do médico?	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
B - Os seguintes argumentos são a favor do comportamento do médico. Suponha que alguém dê essas justificativas para dizer que o médico agiu corretamente. Você considera essas justificativas aceitáveis? Em uma escala de -4 a +4, como você as classificaria?	Eu rejeito completamente este argumento					Eu aceito completamente este argumento				
1. O médico tinha que agir de acordo com sua consciência. O estado de saúde da mulher justificava uma exceção à obrigação moral de preservação da vida.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
2. O médico era o único que poderia realizar o desejo dessa mulher; o respeito pela vontade dela fez com que agisse como agiu.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
3. O médico apenas fez o que a mulher pediu a ele. Ele não precisava se preocupar com possíveis consequências negativas.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
4. A mulher teria morrido de qualquer forma e não custou nada a ele dar-lhe uma overdose de analgésico.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
5. O médico não agiu realmente contra a lei uma vez que a mulher não poderia ter sido salva e ele apenas quis abreviar seu sofrimento.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
6. Os seus amigos, parentes e colegas médicos, provavelmente concordariam que a eutanásia era a melhor alternativa para aquela mulher.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
C - Os seguintes argumentos são contra o comportamento do médico. Suponha que alguém dê essas justificativas para dizer que o médico agiu de modo errado. Você considera essas justificativas aceitáveis? Em uma escala de -4 a +4, como você as classificaria?	Eu rejeito completamente este argumento					Eu aceito completamente este argumento				
7. Ele agiu contra as convicções de seus colegas. Se os médicos são contrários à eutanásia, ele não deveria tê-la praticado	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
8. Deve-se ter absoluta confiança no juramento médico de preservar a vida ainda que se trate de alguém que esteja sofrendo muita dor ou quase morrendo.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
9. A preservação da vida é a mais alta obrigação moral de cada um de nós. Como nós não temos critérios morais claros para diferenciar eutanásia de assassinato, não se tem o direito de decidir sobre a vida ou morte de ninguém.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
10. O médico poderia se envolver em sérios problemas. Outras pessoas já foram severamente punidas por fazer algo semelhante.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
11. Seria muito mais fácil ele esperar e não interferir na morte da paciente.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
12. O médico agiu contra a lei. Sendo a eutanásia ilegal, não se deve aceitar pedidos como o daquela paciente.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	

© MJT 1977-2005 by G. Lind & Patricia Bataglia (1998, for the Portuguese version). <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral>

III. O dilema do Juiz

O serviço secreto de um país europeu tem evidências de que um grupo terrorista está planejando um ataque de bomba a um trem muito usado no horário de rush. O ataque está previsto para amanhã. Os terroristas pretendem matar duzentas pessoas e o grupo é conhecido por sua crueldade. O serviço secreto prendeu uma mulher que se sabe ser uma das líderes do grupo terrorista. Há evidências de que a mulher participou do plano de ataque. A polícia acredita que poderia prevenir o ataque se conseguisse que ela falasse. Eles entrevistaram a mulher por várias horas. Entretanto, ela se recusa totalmente a cooperar. O serviço secreto teme que a mulher não fale antes que seja muito tarde para prevenir o ataque. Portanto, eles pedem a permissão ao juiz responsável pela investigação, a permissão para torturá-la e obrigá-la a falar. Nesse país a tortura é proibida por lei. A despeito disso, o juiz deu permissão para torturar a mulher visando prevenir o ataque e salvar a vida de várias pessoas.

	Forte discordância					Forte concordância				
A. Você discorda ou concorda com o comportamento do juiz?	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
B - Os seguintes argumentos são a favor do comportamento do juiz. Suponha que alguém dê essas justificativas para dizer que o juiz agiu corretamente. Você considera essas justificativas aceitáveis? Em uma escala de -4 a +4, como você as classificaria?	Eu rejeito completamente este argumento					Eu aceito completamente este argumento				
1. O juiz está certo porque esta seria a melhor forma de prevenir ataques futuros.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
2. Numa situação extrema, o direito das vítimas tem peso maior do que os direitos do suspeito.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
3. O juiz tem a autoridade para decidir e não precisa se preocupar com consequências futuras	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
4. O juiz deve fazer o que ordena sua consciência. Salvar a vida das vítimas, justifica uma exceção à obrigação moral de respeito à vida em geral.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
5.. Como membro da justiça, o juiz tem a obrigação de salvar vidas.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
6. A maioria de seus colegas juizes, provavelmente teria feito o mesmo, se estivesse no seu lugar. O juiz teria a aprovação de seus colegas.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
Os seguintes argumentos são <i>contra</i> o comportamento do juiz. Suponha que alguém dê essas justificativas para não agir como o juiz agiu . Você considera essas justificativas aceitáveis? Em uma escala de -4 a +4, como você as classificaria?	Eu rejeito completamente este argumento					Eu aceito completamente este argumento				
7. A tortura viola os direitos do suspeito e todas as pessoas têm os mesmos direitos.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
8. Um juiz deve seguir a lei e nesse país a tortura é ilegal.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
9. O juiz não deveria ter permitido a tortura porque ele poderia ser condenado pelas instâncias superiores.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
10. Ele agiu contra a convicção de seus colegas juizes e por isso perderia o respeito de seu grupo.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
11. O juiz está errado porque a vida humana deve ser o mais alto valor moral. Uma vida humana não pode ser usada como meio para atingir um fim.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
12. Agindo assim, o juiz arriscou sua própria reputação.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	

Anexo F – Questionário Social

QUESTIONÁRIO SOCIAL

Todas as informações que você fornecer serão confidenciais. Por favor, responda às seguintes perguntas:

Nome: _____

1- Sexo

() masculino () feminino

2- Qual a sua idade?

() 13 anos () 14 anos () 15 anos

3- Data de nascimento

____/____/____

4- Como você se considera?

() branco () negro () indígena
() pardo () amarelo

5- Que ano escolar você cursa?

() 6º ano () 7º ano () 8º ano
() 9º ano () 1º ano EM

6- A escola que você estuda é:

() pública () particular

7- Qual modalidade esportiva você pratica no Projeto Novo Cidadão?

() futsal () handebol
() natação () muay thai

8- Há quanto tempo você a pratica?

() menos de 1 ano () 1 ou 2 anos
() 3 anos ou mais

9- Pretende ser profissional deste esporte?

() sim () não

10- Pratica alguma outra modalidade esportiva? Qual?

() não () sim _____

11- Você é praticante de alguma religião? Qual?

() não () sim _____

12- Você vive com:

() pai e mãe () somente pai
() somente mãe () outros

13- Qual é a postura do teu treinador diante às imoralidades (agressões físicas e verbais, bullying, trapaças, etc) que ocorrem durante o treino e competições?

() rejeita completamente () rejeita
() indiferente () aceita
() aceita completamente