Universidade do Porto

Faculdade de Ciências do
Desporto e de Educação Física

Prática desportiva, orientação para o sucesso e desenvolvimento do raciocínio moral em adolescentes

Susana Gabriela Costa Pinto

mbro 2002

Universidade do Porto

Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física

Prática desportiva, orientação para o sucesso e desenvolvimento do raciocínio moral em adolescentes

Susana Gabriela Costa Pinto

Orientador: Professor Doutor Joaquim Luís Coimbra

Dissertação elaborada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciência do Desporto – Desporto para Crianças e Jovens, ao abrigo do Decreto-lei n.º 216/92 de 13 de Outubro

Porto, Dezembro de 2002

Pinto, S. (2002). *Os efeitos da prática desportiva no desenvolvimento do raciocínio moral dos adolescentes*. Porto: FCDEF-UP.

RACIOCÍNIO MORAL; PRÁTICA DESPORTIVA; ADOLESCÊNCIA

Agradecimentos

Para a consecução deste trabalho colaboraram algumas pessoas, sem as quais a tarefa teria sido, nalguns casos, impossível e noutros casos, muito dificultada. A todas as pessoas que foram determinantes nesta etapa, o meu muito obrigada!

Ao Professor Doutor Joaquim Coimbra, pela orientação efectiva desta tese, pelas sugestões efectuadas, pela disponibilidade demonstrada e cordialidade sempre presente.

À Professora Doutora Manuela d'Oliveira pela colaboração em várias tarefas com dedicação e pela simpatia.

À Professora Doutora Isabel Menezes, ao Professor Doutor Luís Imaginário e ao Pedro Ferreira pelas sugestões realizadas à adaptação do DIT 2 e pela colaboração na determinação da correspondência entre os itens do DIT 2 e os estádios de desenvolvimento do raciocínio moral.

À Irene pela colaboração na tradução do DIT 2, pelo interesse que sempre demonstrou e pela amizade.

Aos Amigos da Conferência de Jovens Vicentinos de Aldoar pela ajuda na recolha bibliográfica e na informatização dos dados e pelo apoio.

Aos agentes desportivos com quem convivi, particularmente os da União Académica António Aroso, que me fizeram acreditar que a actividade física e desportiva contribui, entre outros, para o desenvolvimento do raciocínio moral.

Aos meus pais, a quem eu devo tudo o que sou, pelo apoio e incentivo incondicionais.

Ao Paulo por... tudo!

Índice geral

Introdução	1
1. Definição de Moralidade	2
1.1Distinção entre regra e princípio moral	6
1.2 Pensamento / juízo moral	7
1.3 Comportamento moral ou acção moral	8
1.4 Distinção entre estrutura e conteúdo moral	10
2. Abordagens ao desenvolvimento do raciocínio moral	13
2.1.Perspectiva Internalista	17
2.1.1 Teoria Psicanalítica	17
2.1.1.1.1 Freud	17
2.1.1.2. Erikson	19
2.1.2 Teoria da Aprendizagem Social	25
2.2. Perspectiva estrutural-construtivista	27
2.2.1 Piaget	29
2.2.2 Kohlberg	33
2.2.2.1 Carol Gilligan	46
2.2.2.2 Norma Haan – Modelo de Moralidade Interactiva	47
2.2.2.3 Perspectiva Neo-Kohlberguiana	50
2.2.2.4 Modelo das 4 componentes de Rest	54
2.3. Outras perspectivas	56
2.3.1 Hartshorne e May e a Abordagem do traço moral	56
2.3.2 Teoria de Hoffman da moralidade baseada na empatia	57
2.3.3 Abordagem socio-grupal	58
2.3.4 Teoria do aspecto dual do comportamento e desenvolvimento moral	59
2.3.5 Modelo perceptual-experiencial	60
2.3.6 Modelo da zona de desenvolvimento proximal	61
2.4 Conclusões	62
3. O contributo da actividade física para o desenvolvimento do raciocínio moral	63
3.1 Perspectiva histórica	64
3.2 Valores que orientam a prática desportiva	66

3.3 Características da actividade física que propiciam o desenvolvimento do raciocínio moral 67
3.3.1 Importância do grupo de pares 73
4. Resultados de estudos sobre o desenvolvimento do raciocínio moral no âmbito da prática desportiva. 79
4.1 Perspectiva internalista 81
4.2 Perspectiva contrutivista 85
5. Objectivos e metodologia da investigação sobre o desenvolvimento do raciocínio moral de jovens no âmbito da prática desportiva 95
5.1 Objectivos 95
5.2 Metodologia 96
5.2.1 Caracterização da amostra 96
5.2.2. Descrição dos Instrumentos 98
5.2.3. Procedimento de Investigação 103
5.2.4.Variáveis seleccionadas 105
5.2.5. Formulação das hipóteses 105
5.3. Apresentação dos resultados 107
5.4. Discussão dos resultados 111
6. Conclusões 117
7. Implicações para a intervenção educativa 119
8. Bibliografia 123
9. Anexos 147

Índice de quadros

Quadro 1 – Caracterização da abordagem perceptual-experiencial 60
Quadro 2 – Distribuição dos sujeitos segundo a género 96
Quadro 3– Distribuição dos sujeitos segundo a idade 96
Quadro 4– Distribuição dos sujeitos segundo a modalidade 96
Quadro 5– Distribuição dos sujeitos segundo a prática de modalidade colectiva ou individual 97
Quadro 6– Distribuição dos sujeitos segundo a prática de modalidade com contacto ou sem contacto físico 97
Quadro 7– Distribuição dos sujeitos segundo a o número de anos de Prática 97
Quadro 8– Distribuição dos sujeitos segundo a carga de treino semanal 97
Quadro 9 – Distribuição dos sujeitos segundo o estatuto socio-económico 98
Quadro 10 – Correspondência entre os itens do DIT 2 e os estádios de desenvolvimento do raciocínio moral 102

Resumo

O desenvolvimento do raciocínio moral foi investigado em grupos de adolescentes dos 12 aos 15 anos, em ambos os sexos, praticantes desportivos regulares. Com base na teoria estrutural-construtivista de Kohlberg do desenvolvimento do raciocínio moral e no campo de estudo de Bredemeier, Shields, Fonseca e outros sobre o efeito da prática desportiva no desenvolvimento moral, o presente estudo debruçou-se sobre o efeito de variáveis tais como género, idade, tipo de modalidade, anos de prática, carga de treino, estatuto socio-económico, orientação de sucesso (tarefa e *ego*), na tendência de desenvolvimento do raciocínio moral na amostra supra citada.

Na globalidade, os resultados do nosso estudo vão de encontro aos resultados obtidos em estudos anteriores, realizados em Portugal e noutros países, nos quais, o efeito do género e da idade não se revelou estatisticamente significativo. Estes resultados são interpretados com os argumentos de Damon sobre a natureza problemática do desenvolvimento do raciocínio moral nos primeiros anos da adolescência. A relação entre o desenvolvimento do raciocínio moral com os tipos de modalidade, anos de prática e a carga de treino semanal revelou-se não significativa. Conforme esperado, o estatuto socio-económico também não produziu um efeito significativo no desenvolvimento do raciocínio moral, dentro do grupo etário estudado.

No que concerne à orientação de sucesso, os resultados corroboram os dos estudos anteriores nos quais atitudes orientadas para o *ego* estão negativamente correlacionadas com o desenvolvimento do raciocínio moral ($p<0,05$) e a orientação para a tarefa, apesar de não se correlacionar significativamente com o desenvolvimento do raciocínio moral, mostra uma direcção positiva, conforme esperado. É sugerida a necessidade de investigar o efeito de códigos emergentes de prática aceitável no mundo do desporto caracterizado pela sua crescente competitividade, nas atitudes de crianças e adolescentes praticando desporto ao nível do clube amador bem como nos seus treinadores e família.

Palavras Chave: RACIOCÍNIO MORAL; PRÁTICA DESPORTIVA; ADOLESCÊNCIA

Abstract

The development of moral reasoning was investigated in a group of 12 to 15 years old adolescents of both genders with regular sport practice. Within the framework of Kohlberg's structural theory of moral development and the work of Bredemeier, Shields, Fonseca and others on the effect of sport practice on moral development, the study looked at the effect of variables such as gender, age, type of sport, years of practice, length of practice sessions, task and ego orientation and socio-economic status on the moral development trends of the sample mentioned above. On the whole, results supported previous research findings obtained in Portugal and other countries, in that the effect of gender and age was found to be not significant. These results are interpreted within Damon's arguments on the troubled nature of moral development in the earlier years of adolescence. Results on the effect of types of sport years of practice and length of practice sessions on moral development were found to be not significant. As expected, socio-economic status does not have a significant effect on the development of moral reasoning within the age group studied. In so far as task and ego orientations are concerned results supported previous findings in that ego oriented attitudes are negatively correlated with moral development ($p<0,05$) and task oriented attitudes, although not significantly correlated with moral development, show a positive direction, as expected. The need to probe into the effect of emerging codes of acceptable practice in the increasingly competitive world of sports on the attitudes of children and adolescents practising sport on local club grounds as well as on their trainers and family is suggested.

Key Words: MORAL REASONING; SPORT PRACTICE; ADOLESCENCE

Résumé

La recherche du développement du raisonnement moral à été faite dans des groupes d'adolescents de 12 à 15 ans, des deux sexes, pratiquants régulièrement du sport.

Prenant comme base la théorie structurelle-constructive de Kohlberg, du développement du raisonnement moral, et dans l'étude de Bredemeier, Shields, Fonseca et d'autres, sur l'effet de la pratique sportive dans le développement moral, l'actuel étude s'est incliné sur l'effet de variantes tels que le genre, l'âge, les activités sportives, années de pratique, heures d'entrenement, milieu social, orientation de succès (tâches, ego), dans la tendance du développement du raisonnement moral de la pratique cité ci dessous.

Dans la globalité les résultats de notre étude coincident avec les résultats obtenus en antérieurs études réalisés au Portugal et dans d'autres pays, dans lesquels l'effet du genre et de l'âge ne s'est pas révélé statistiquement significatif. Ces résultats sont interprétés avec les arguments de Damon, sur la nature problématique du développement du raisonnement moral dans les premières années de l'adolescence.

La relation entre le développement du raisonnement moral et les différentes activités sportives, années de pratique et heures d'entraînement hebdomadaires ne s'étant pas révélé significatives. Comme prévu, le milieu social n'a pas non plus produit un effet significatif dans de développement du raisonnement moral dans le groupe étudié.

En se qui concerne l'orientation du succès, les résultats s'accordent aux études antérieurs dans lesquelles, les attitudes variantes vers l'ego sont négativement correlationnés avec le développement du raisonnement moral ($p<0,005$) et l'orientation des devoirs, même s'elle ne se correlacione pas significativement avec le développement du raisonnement moral, montre une voie positive, comme prévu. On suggère le besoin de recherche de codes émergents de pratiques acceptables dans le monde sportif, caractérisés par une croissante compétition, dans les attitudes d'enfants et d'adolescents qui pratiquent du sport a un niveau amateur, ainsi que des entraîneurs et famille.

Mots clefs: raisonnement moral, pratique sportive et adolescence

Introdução

O presente estudo centra-se na ligação entre a aquisição de comportamentos morais e a prática desportiva, partindo do princípio de que esta tem um efeito positivo no desenvolvimento do raciocínio moral dos adolescentes.

O estudo envolveu um total de 127 adolescentes dos dois géneros, entre os 12 e os 15 anos de idade divididos em quatro grupos etários, aos quais foram administrados o *Defining Issues Test* 2 (DIT 2) para se apurar o índice de desenvolvimento do raciocínio moral, o *Perceptions of Success Questionnaire* (POSQ) para se verificar a orientação de sucesso na prática desportiva e um questionário sócio demográfico para se obterem dados relacionados com o género, a idade, a modalidade praticada, número de anos de prática, carga de treino semanal e estatuto sócio económico, isto é, das variáveis que pretendemos estudar.

Na sua generalidade, os resultados que obtivemos não se diferenciaram dos resultados obtidos noutros estudos levados a cabo em Portugal e noutros países, o que nos permite avançar uma hipótese para investigação futura baseada no efeito que a crescente competitividade, registada no desporto de alta competição, enquanto modelo global e globalizante, pode estar a ter não só nas actividades dos jovens para com a prática desportiva, mas também nas atitudes dos seus grupos de referência, pais, professores, treinadores e da sociedade em geral.

1. Definição de Moralidade

Neste capítulo são anotadas várias definições de moralidade, nalguns casos acrescentando propriedades entre si e, portanto, complementando-se. Noutros casos, surgem na sequência de diferentes abordagens e, por isso, reflectem concepções diferentes. Será também registado o que se entende por carácter, uma vez que, em alguns estudos, os dois termos são usados indiferenciadamente.

De acordo com Zeigler (1990), muitos filósofos antigos, e mesmo um número significativo na primeira metade do século 20, acreditavam que existia realmente um verdadeiro código moral – um sistema ético normativo no qual as pessoas podiam e deviam basear a sua conduta. Neste sentido, estes filósofos tiveram como tarefa a enunciação de princípios básicos de moralidade (usualmente com justificação de suporte). O que é bom? O que é boa vida? Quais são os limites da justificação moral? Como devem as pessoas viver as suas vidas? Estas eram as questões que os filósofos colocavam com maior frequência.

A moralidade, segundo Bandura (1991, citado por Bredemeier et al, 1998), Liebert (1984) e Arnold (1994) diz respeito à forma como as pessoas lidam umas com as outras e com prescrições e proscrições que têm que ver com relações e transacções interpessoais, congruente com normas morais culturais.

Kohlberg (1927), Damon (1984) e Tod e Hodge (2000) definem moral como respeito pelas regulações sociais, baseadas em princípios de justiça. Beller e Stoll (1995) e Youniss (1987) também salientam o respeito mútuo e acrescentam honestidade e tratamento justo para com os outros, como aspecto fundamental da moralidade. Para estes autores, a moralidade envolve consideração e preocupação com os outros e a capacidade de distinguir entre o que é honesto e desonesto, justo e injusto, respeitoso ou desrespeitoso. Para Youniss (1987) o respeito mútuo exige cooperação para ser praticado. A cooperação funciona em dois níveis: a nível cognitivo, no sentido comum do uso da razão para entender a experiência. Neste sentido, cooperação diz respeito ao raciocínio articulado, no qual os participantes conciliam ideias, trocam críticas, trabalham para resolver diferenças. No segundo nível,

cooperação funciona no sentido de sentir investimento. As pessoas, numa relação próxima, cooperam para ajudar e protegerem-se uns aos outros. Ajudam-se mutuamente porque se preocupam uns com os outros (Gilligan, 1982/1983, citado por Youniss, 1987). Thoma e Rest (1999) também se referem à cooperação e atribuem-lhe a função de proporcionar os meios de interpretar uma classe de experiências sociais nas quais os julgamento de justiça e sentido de obrigação são centrais.

Para Rest *et al* (1986), a moralidade enraíza-se na condição social e na cognição humana. Surge da condição social porque o ser humano vive em grupos e as acções de um indivíduo podem afectar os outros. A convivência e a interacção levam à necessidade de criar algumas bases para cooperação e coordenação social. Um sistema moral está a funcionar bem, quando todos os elementos da sociedade conhecem os princípios que regem as suas acções, quando apreciam que os seus interesses sejam tomados em consideração, quando vêem que não existem desequilíbrios arbitrários na distribuição de benefícios e quando querem suportar o sistema, porque o sistema está a optimizar os benefícios mútuos de viverem juntos.

A moralidade também está enraizada na cognição humana individual, porque o campo do "comportamento pró-social" sugere que a empatia é uma aquisição humana muito precoce.

Arnold (1994) refere a associação da moralidade a valores e princípios que necessitam de ser tomados em consideração antes de escolher e desenvolver um determinado curso de acção. Tais princípios, como a universalidade ou a imparcialidade, a benevolência racional e a liberdade são, segundo este autor, frequentemente apontados como estando subjacentes ao discurso e à acção morais. Universalidade implica que os princípios identificados sejam aplicados a todos. Benevolência racional reconhece a importância de dar razão, assim como reconhecer os interesses de todos de forma a que nenhum indivíduo ou grupo seja sacrificado aos interesses de outros. Liberdade enfatiza a necessidade de um acto, para que seja considerado moral, ter que ser livre. Isto é o mesmo que dizer, que é um acto escolhido livremente.

Damon (1988) regista que a partilha é o melhor exemplo de moralidade das crianças, tendo esta início logo que a criança interage com outras – muitas

vezes ainda durante o primeiro ano de vida. Uma vez que a partilha inicia tão cedo e produz efeitos a longo prazo, entender a sua origem trará informações sobre a moralidade das crianças. Entender a partilha das crianças significa conhecer porque é que as crianças o fazem, em primeiro lugar, bem como conhecer quando (e segundo que condições) é mais provável que o façam ou se recusem a fazê-lo. Também significa conhecer de que forma a partilha nas crianças se modifica ao longo do curso de desenvolvimento. Isto requer que se conheçam os raciocínio intelectuais para as suas decisões de partilha e a forma como estes raciocínios se alteram com a idade. Para isto, é preciso conhecer o processo psicológico menos consciente que influencia a conduta de partilha das crianças.

Kurtines (1984), faz referência à estrutura que está subjacente à moralidade como sendo definida por três níveis: as **regras morais,** que prescrevem ou proíbem actos específicos ou actividades; os **direitos morais** recíprocos, que existem entre ocupantes de papéis no sistema; **princípios morais,** que suportam as regras e os direitos.

Segundo Drewe (1999), a moralidade é uma actividade de resolução de problemas, um meio de tentar descobrir respostas que não é diferente de qualquer outro processo lógico e sistemático, excepto que este envolve razões a favor e contra crenças morais.

No contexto desportivo, que é central no presente estudo, um ideal relevante para a moralidade, é o do "bom concurso desportivo" (Fraleigh, 1984, citado por Bredemeier & Shields, 1998). Este ideal pode levar a sentir obrigação de se manter fiel a códigos de *fair play*. Quando os atletas "abraçam" este ideal, sentem-se obrigados a serem fiéis às regras, ao "espírito" das regras e a tratar os outros concorrentes com respeito.

Veremos, de seguida, o que se entende por carácter moral.
Gough (1999) apresenta-nos o carácter como uma "força moral ou ética", ou "descrição dos atributos, traços e capacidades pessoais", entendido como noção geral das forças e fraquezas éticas de cada um, ou, de acordo com

Platão, Aristóteles e outros filósofos da antiguidade, o conjunto pessoal de virtudes (bons hábitos) e vícios (maus hábitos). Para este autor, ter hábitos do carácter significa apenas que estamos dispostos, por causa das acções que realizamos no passado, de realizar acções similares no futuro.

Para Beller e Stoll (1995), o carácter moral é um processo aprendido, onde a aprendizagem ocorre através de experiências do passado e do presente e da nossa modelação de indivíduos significativos (pares, família, professores). De acordo com esta perspectiva, aprende-se através de um processo de raciocínio ou pensamento.

James Gustafson (1970), citado por Lickona (1976) escreve que o "carácter" marca o "tipo de homem" que se é, a persistência da identidade que nos faz esperar alguma consistência nos julgamentos, atitudes e acções morais do indivíduo".

Segundo Docheff (1996) carácter é ter a *sabedoria* para saber o que é correcto e a coragem para *fazer* o que está correcto.

Bredemeier (1984), ao relacionar a actividade física com o desenvolvimento do carácter, cita um trabalho de McCloy (1939, 1957). McCloy utilizou uma abordagem do "saco de virtudes" na sua investigação, no intuito de isolar traços particulares do carácter e estabelecer a sua susceptibilidade aos programas de Educação Física. Esta abordagem do "saco de virtudes" caracteriza alguns estudos realizados para encontrar os efeitos da Educação Física e Programas Desportivos no desenvolvimento do carácter do participantes. Definindo operacionalmente o carácter, inicialmente em termos de qualidades interpessoais tais como cooperação, autocontrole e sociabilidade, Blanchard (1946), encontrou que num período de cerca de dois anos, uma amostra populacional entre o 8º e o 11º anos de escolaridade desenvolveu "mais traços desejáveis do que indesejáveis" através de experiências na Educação Física e "as raparigas demonstraram uma superioridade significativa relativamente aos rapazes na aquisição de traços de carácter e personalidade". Esta conclusão de que as raparigas tiravam mais proveito das experiências na Educação Física do que os rapazes podia apenas significar que as raparigas eram melhor caracterizadas pelos valores do "saco de virtudes".

1.1 Distinção entre regra e princípio moral

Kohlberg & Candee (1984) dão-nos conta de que os filósofos distinguem entre **regra ou norma moral** e **princípio moral** e que esta distinção (Lourenço, 1998) comporta uma hierarquia moral nem sempre estabelecida por todos os psicólogos da moralidade. Kohlberg & Candee (1984) exemplificam este dois conceitos: Não roubar, não mentir, não matar, respeitar a propriedade e ser honesto são vários exemplos de regra ou norma moral de propriedade.
Langford (1995) distingue entre normas morais de primeira ordem - como as que são contra mentir, roubar e matar; de regras morais de segunda ordem - como as regras que sugerem que devemos ajudar as outras pessoas. Normas de primeira ordem são regras morais que obtém concordância na generalidade, que não são usadas habitualmente para justificar outras normas, enquanto as normas morais de segunda ordem são regras morais que obtém concordância na generalidade que são usadas muitas vezes para justificar normas morais de primeira ordem. Justiça, de acordo com Kohlberg & Candee (1984), não é uma regra ou conjunto de regras, é um princípio moral.

De acordo com Kohlberg (1927a) e Kohlberg & Candee (1984) quando as regras ou normas entram em conflito, recorre-se aos princípios. Um princípio moral, distinto de regra, implica duas coisas: primeiro, não se trata "daquilo que se deve ou não fazer", do ponto de vista da sociedade que está envolvido num tipo de acção; é um meio de ver, um meio de escolher, quando duas regras estão em conflito. Segundo, é algo que está subjacente a uma regra, o espírito subjacente a uma regra em vez da própria regra; é uma ideia ou atitude que origina as regras. É mais geral e universal que uma regra.

Para Lickona (1976), um princípio é um modo de escolher o que é universal, uma regra de escolha que se pretende que todos adoptem sempre, em todas as situações. Para este autor é correcto ser desonesto e roubar para salvar uma vida, porque é justo, porque o direito à vida de um sujeito vem primeiro do que o direito do homem à propriedade. Este autor diz existirem excepções às regras, mas não aos princípios. Uma obrigação moral é um dever ao respeito pelo direito da outra pessoa. Um princípio moral serve para resolver

argumentos em conflito. Existe apenas uma base de princípios para resolver os assuntos: justiça ou equidade. Um princípio moral não é apenas uma regra de acção mas uma razão para a acção.

Peters (1970), citado por Lickona (1976), escreve que princípios morais não podem prescrever precisamente o que devemos fazer, mas pelo menos, regulamentam determinadas formas de acção e sensibilizam-nos para acções que são moralmente relevantes. Lind (s.d.) concorda com esta perspectiva de os princípios morais não poderem governar comportamento a não ser que se adquira a capacidade a) para agir de acordo com eles, na perspectiva do processo da tomada de decisões e b) para resolver os dilemas (inevitáveis) em que esses princípios nos vão colocar quando tentamos aplicá-los. A aquisição desta actividade, por seu lado, depende em larga medida do esforço que a sociedade proporciona através das suas instituições de educação.

Kohlberg (1927) afirma que todas as culturas e subculturas usam os mesmos conceitos básicos morais (exemplo: amor, respeito, liberdade e autoridade) e todos os indivíduos, independentemente da cultura passam pelos mesmos estádios de raciocínio sobre estes conceitos.

1.2 Pensamento / juízo moral

Narvaez *et al* (1999a) usa a expressão de **pensamento moral** para se referir aos julgamentos das pessoas sobre o que é correcto ou incorrecto e a análise racional por trás de tal pensamento. O pensamento moral pretende ser mais abrangente do que o **juízo moral**, que se refere mais estritamente à construção cognitiva de categorias epistemológicas básicas (por exemplo, justiça, dever, autoridade legítima e direitos). Por oposição, pensamento moral refere-se ao ponto de vista de uma pessoa em assuntos tais como aborto, direitos dos indivíduos homossexuais, religião nas escolas públicas, papel das mulheres e eutanásia. De acordo com Narvaez (1999b), à medida que se matura o juízo moral, os interesses do indivíduo são alargados, e torna-se capaz de considerar o bem-estar de muitos outros, quando conceptualizam formas ideais de cooperação (por exemplo, no esquema mais baixo, o sujeito está mais

preocupado consigo próprio enquanto no esquema mais desenvolvido, o sujeito inclui preocupação com estranhos). **Ideologia cultural** é outro processo básico na formação do pensamento moral e refere-se aos valores, normas e padrões que existem independentemente de uma única pessoa e são partilhados pelo grupo como parte da sua cultura mútua. A posição de Narvaez *et al* (1999a) é que tanto o juízo moral como a ideologia cultural contribui significativa e unicamente para o pensamento moral. Os autores supõem que tanto o juízo moral, como a ideologia cultural, proporcionam informação separada que não se resume à outra e que o pensamento moral é produzido pela interacção simultânea e recíproca destes processos, actuando em conjunto e não em série. Os autores defendem, ainda, que a ideologia cultural tem uma influência desenvolvimental ao enfatizar determinados fenómenos sociais; interpretando características do envolvimento social de determinadas formas; reforçando determinadas práticas de grupo que organizam a vida social e actividade; e proporcionando determinadas ferramentas, instrumentos e papéis. Cada pessoa não inventa uma cultura nova. Contudo, a aquisição de ideologia cultural é condicionada pelo que faz sentido para o indivíduo. O desenvolvimento cognitivo do indivíduo promove o suporte conceptual para certas ideologias. Por seu lado, ideologia cultural afecta o curso do julgamento moral. A questão não é em que medida o juízo moral do indivíduo ou a ideologia cultural baseada no grupo determina o pensamento moral mas, em vez disso, a forma com interagem.

Kohlberg & Candee (1984) defendem que o nível de maturidade do raciocínio moral de cada um pode predispor um indivíduo a um juízo moral específico. Drewe (1999) acrescenta que quanto maior é a capacidade para raciocinar, mais apto a resolver assuntos morais estará o sujeito. No entanto, como diz Gough (1999), conhecer o bem não implica que fazer o bem é fácil.

1.3 Comportamento moral ou acção moral

De acordo com Blasi (1987), citado por Bredemeier e Shields (1998), um comportamento pode ser considerado moral "se for intencional, a resposta a um sentido de obrigação, e se a obrigação é resposta a um ideal, mesmo se

vagamente entendido". Não pode ser, portanto, considerado moral independente do pensamento do seu autor sobre a acção (Kohlberg & Candee, 1984). Não há uma classe de acções que possam ser rotuladas como morais em si mesmas; uma vez que para uma acção ser avaliada como moral ou não, depende do contexto em que ocorre. É a sua relação com a regra moral que justifica que se chame comportamento moral (Wright, 1971).

Como diz em Wright (1971) e Kohlberg & Candee (1984), acção moral é a acção consistente com o conteúdo do julgamento moral, o que quer que ele seja. Podemos chamar a esta ideia de consistência da acção moral a ideia de "responsabilidade moral". Como um atributo da personalidade, responsabilidade denota primeiro uma preocupação com e aceitação de consequências da acção. Segundo, denota consistência entre o que um indivíduo deve fazer e o que faz na realidade.

Kohlberg (1927a) defende que a definição de acção moral deverá incluir a concepção de acção correcta do seu autor e deverá considerar o seu julgamento de responsabilidade para realizar a acção. Isto dá origem a duas abordagens gerais para a definição de acção moral. A abordagem mais simples, define acção moral na medida em que é consistente com o julgamento próprio do sujeito, sobre a acção. Esta abordagem considera moral o autor da acção se "fizer o que apregoa". A segunda abordagem envolve assunções mais filosóficas e é mais controversa. Esta abordagem define a acção como sendo moral em referência tanto às normas objectivas e universais, como ao julgamento moral individual do seu autor. Esta posição argumenta que pelo menos em algumas situações um comportamento pode ser claramente designado como "correcto". Lind (1985) concorda com este último conceito ao afirmar que comportamento moral pressupõe uma estrutura cognitiva: princípios morais, normas e valores devem ser equilibrados entre eles e à luz de circunstâncias específicas de uma situação de decisão.

Para Kohlberg & Candee (1984), a acção moral decorre em três momentos: num primeiro momento o sujeito procede a um juízo sobre o que deve ser feito na situação específica (juízo deôntico); posteriormente, o sujeito assume a responsabilidade desse juízo deôntico (juízo de responsabilidade); e o terceiro momento final é o de pô-lo em prática (acção moral). O juízo deôntico é um

pensamento a nível do teoricamente correcto, impessoal no sentido do idealmente desejável, enquanto que no juízo de responsabilidade, existe uma implicação pessoal, um comprometimento com esse mesmo juízo.

Se uma pessoa que se encontra num nível de princípios considerar que uma acção deve realizar-se, então essa pessoa não só está julgando que a acção é correcta, como considera que não só ele como todo o indivíduo a deve concretizar (juízo de responsabilidade). O juízo de responsabilidade é assim consistente com o juízo deôntico e estes com níveis elevados de princípio moral.

Independentemente do nível ou estádio moral, o indivíduo tem sempre uma conduta moral subjectivamente correcta porque esta deve ser analisada à luz do juízo moral em que o indivíduo se encontra. Existe, portanto, consistência entre o pensamento e a acção moral. Se a discrepância entre o juízo deôntico e o juízo de responsabilidade da acção não for elevada, podemos então dizer que a conduta moral é correcta. Nesta óptica, esta só seria incorrecta se a acção não for conforme ao juízo deôntico / juízo de responsabilidade.

1.4 Distinção entre estrutura e conteúdo moral

Kohlberg (1927a) distingue entre **conteúdo moral** e **estrutura moral**. A estrutura que serve de base ao raciocínio moral passa por alterações no seu padrão organizacional durante o curso de desenvolvimento de uma pessoa. Estas alterações resultam da interacção entre a experiência social pessoal e a aptidão de desenvolvimento da pessoa para organizar activamente informação extraída dessa experiência. A cada conjunto organizado de estruturas que serve de base à formulação de um dado padrão de juízo, Kohlberg, chama estádio.

Para Shields & Bredemeier (1995), Stephen *et al* (1997) e Bredemeier & Shields (1998) o conteúdo da perspectiva moral de um indivíduo pode ser descrito em função dos valores morais, atitudes ou crenças que cada um possui ou dos julgamentos morais que cada um realiza e elucidam-nos sobre o significado de cada um deles:

Atitude – reflecte a predisposição de cada um para avaliar as pessoas, objectos e experiências de uma forma favorável ou desfavorável.

Crença – envolve a aceitação de uma "verdade" na base do que cada um implicitamente considera bases adequadas. Os fundamentos das crenças não são, normalmente, examinados e as crenças são tidas como sendo mais profundas e menos susceptíveis de alterar do que as atitudes. Três tipos de crenças foram definidas por Rokeach (1973): crenças descritivas ou existenciais, aquelas que podem ser verdadeiros ou falsos; crenças avaliativas, em que o objecto de crença pode ser julgado como bom ou mau; crenças prescritivas ou proscritivas, em que um meio ou fim de acção é julgado como sendo desejável ou indesejável. Um valor (veremos adiante) é uma crença do terceiro tipo crença prescritiva ou proscritiva.

Juízo moral – pode incorporar atitudes, crenças e / ou valores numa determinação racional de um acto ou prática particular que é correcta ou apropriada.

Valores – são concepções pessoais do que é desejável e são relevantes para seleccionar comportamento. Para Berkowitz (1964) "valores morais são avaliações de acções que na generalidade são tidas pelos membros de uma dada sociedade como sendo correcta ou errada". McLagan & Nel (2000) afirmam que os valores são os princípios e a ética que residem em todas as pessoas e que orientam as suas acções e escolhas mesmo quando ninguém está a olhar. Ibáñez (1997) define valor como tudo o que corresponde às necessidades e tendências do homem e atribui aos valores um carácter relativo. Afirma, também que existem valores permanentes que surgem da condição humana em si mesma e valores que se alteram de acordo com a idiossincrasia de cada um e com as várias situações ambientais em incessante mutação.

Branco (1997) dá-nos conta que, de acordo com os diferentes axiólogos, os valores são considerados subjectivos ou objectivos. Assim, de acordo com muitos axiólogos, os valores são puramente subjectivos e a sua finalidade consiste em produzir lugar no homem e esse lugar constituir a sua essência, pois o valor não é mais do que isso. A sua projecção no exterior dá-nos a sensação da objectividade dos valores. Outros axiólogos afirmam que os valores são realmente objectivos, existem no mundo exterior, com o seu próprio e natural assento. Por oposição, de acordo com Blanco (1997), os

valores são nem objectivos nem subjectivos. Têm virtualidades próximas ao exprimido com os termos objectividade e subjectividade.

Rokeach (1973) define valor como "crença permanente que um específico modo de conduta ou forma de estar é pessoal ou socialmente preferível a um modo de actuar ou forma de estar oposta". Um sistema de valores é uma organização de valores permanente. Contudo, se os valores fossem completamente estáveis, a mudança individual ou social seria impossível. Se os valores fossem completamente instáveis, a continuidade da personalidade e sociedade humana seria impossível. Qualquer concepção de valores humanos, deve ter em conta o carácter constante (permanente) dos valores, bem como o seu carácter de mudança. Este autor divide os valores em dois tipos básicos: instrumentais (modos de conduta) e terminais (formas de estar). Divide, ainda, valores instrumentais em valores morais e valores de competência e valores terminais, nas categorias pessoal e social. Para o mesmo autor, valores morais concernem exclusivamente a modos de comportamento.

De acordo com Pais, (1998), os valores são tomados como "estratégias de adaptação" que os indivíduos usam para organizarem adequados modos de ajustamento aos meios sociais envolventes. Neste sentido, os valores aparecem referidos a modelos ou pautas generalizadas de conduta, sem que se explicitem claramente os seus referentes empíricos concretos. Aqui os valores podem admitir um carácter normativo, não por acaso assumindo um significado próximo do de normas, ao orientarem condutas, valoradas de um ponto de vista moral, ou, pelo menos, relativamente ajustadas a determinados contextos sociais. Os valores também não devem ser confundidos com atitudes, muito embora estas possam expressar aqueles. Como Rokeach sugere, podemos aceitar que os valores são caracterizados por uma maior estabilidade – traço que é também característico das ideologias, que não devem ser apenas identificadas como uma "falsa consciência", uma vez que se estendem a fenómenos sociais de natureza discursiva, incluindo as noções vulgares que regulam as relações interindividuais e as " consciências individuais".

Como as crenças, valores são vistos como mais básicos e centrais do que as atitudes.

2. Abordagens ao desenvolvimento do raciocínio moral

O desenvolvimento moral é uma componente do desenvolvimento humano e este consiste na evolução progressiva da estrutura do sujeito, da personalidade do sujeito, no tempo, através de diferentes estádios de diferenciação, dentro de um determinado número de princípios, a saber: do simples para o complexo, do geral para o específico, do sensório motor para o operatório. Este processo assenta na interacção de dois grandes pilares que estão na base de toda a espiral: a hereditariedade e o meio (Tavares & Alarcão, 1999). Especificamente o desenvolvimento psicológico moral diz respeito ao processo de progressiva complexificação do raciocínio subjacente ao juízo sobre o bem / mal, justo / injusto (Coimbra, 1990).

Desde há muito tempo que o desenvolvimento moral é objecto de estudo e pesquisa, uma vez que em todas as épocas houve pensadores que se preocuparam com a forma de dotar as pessoas com comportamentos moralmente adequados. Sócrates e Platão estudaram os valores; Freud e Durkheim ensaiaram explicações para o facto de a maioria das pessoas violarem as normas da sociedade. Piaget e Kohlberg analisaram a forma como as pessoas desenvolvem o seu raciocínio moral; Hoffman investigou o papel dos pais e os efeitos no desenvolvimento da criança como modelos, agentes disciplinares e fontes de afeição (Pires, 1997). A importância do desenvolvimento do raciocínio moral revela-se na vida em sociedade - na família, na escola, no grupo de amigos - que implica que as pessoas regulem os seus pensamentos, sentimentos e acções em função de regras, normas e valores (Coimbra, 1990).

Na revisão da literatura sobre as teorias do desenvolvimento do raciocínio moral, encontramos diferentes divisões das abordagens. Donaldson (1986), citado por Drewe (1999) divide em três categorias - deontológica, teológica e consequencial - segundo as quais a resolução de um dilema / assunto moral pode ser interpretada. O autor aponta como principal tipo de teoria deontológica, o racionalismo, exemplificando com o imperativo moral da lei de Kant pela afirmação: "Age somente de acordo com a máxima que se pode

tornar uma lei universal". Donaldson regista como tipo mais importante de teoria teológica a teoria da virtude, proposta inicialmente por Aristóteles. Enquanto as teorias deontológicas se centram no fazer (baseado no dever), as teorias da virtude baseiam-se no ser, isto é, ser um determinado tipo de pessoa. Por fim, o autor salienta como tipo primordial de teoria consequêncialista o utilitarismo. O utilitarismo prende-se com as consequências de acções particulares. Especificamente, o utilitarismo relaciona-se com a obtenção do melhor bem para um maior número.

Lourenço (1998) divide as teorias do desenvolvimento do raciocínio moral em três perspectivas - psicanalítica; aprendizagem social e cognitivo-desenvolvimental ou estrutural-construtivista - em que considera, respectivamente, a maior ou menor identificação da criança e do jovem com os valores e padrões morais da sociedade em geral e dos pais em particular; a maior ou menor interiorização de regras e normas morais aprovadas socialmente e a construção de princípios morais e de justiça que estão muito além das normas morais e sociais vigentes.

Narvaez *et al* (1999) e Bredemeier e Shields (1987), consideram as duas primeiras como componentes da perspectiva internalista. De acordo com Bredemeier e Shields (1987) os teóricos da internalização vêm o desenvolvimento moral como aprendizagem do que é comportamento socialmente aceite através de valores transmitidos. Tanto os defensores da teoria psicanalítica e da aprendizagem, concordam neste ponto, considerando o desenvolvimento moral como a internalização progressiva de regras sociais. As teorias divergem, contudo, no seu entendimento sobre o processo de internalização. Enquanto a teoria psicanalítica salienta um processo psicodinâmico relacionado com o *id*, *ego* e *superego*; a teoria da aprendizagem social aponta para o papel dos agentes socializantes na transmissão de normas culturais.

A segunda maior perspectiva do desenvolvimento moral é a estrutural-construtivista. Para estes teóricos o crescimento moral resulta da interacção entre:

a) a tendência inata do indivíduo para organizar as experiências em padrões coerentes de interpretação com significado;

b) experiências do envolvimento que proporcionam informação sobre a realidade social.

Assim, o desenvolvimento moral é visto como um processo de reorganização e transformação da estrutura subjacente ao raciocínio de cada um.

Lourenço (1998) estabelece as principais diferenças entre as três perspectivas. Refere-se, então, à teoria psicanalítica, que tende a realçar a componente emocional da moralidade (Birnbaum, 1972, citado por Lourenço, 1998), uma vez que as condutas morais são, sobretudo a expressão de conflitos libidinais e de sinuosos mecanismos de identificação; à teoria da aprendizagem social, que tende a acentuar a sua componente comportamental (Mischel & Mischel, 1976, citado por Lourenço, 1998), na qual as condutas chamadas morais podem ser interpretadas como resultado do efeito de padrões normativos vigentes (Burton, 1976, citado por Lourenço, 1998), e à abordagem estrutural-construtivista, que tende a salientar a componente cognitiva da moralidade (Kohlberg, 1927a; Piaget, 1932, 1985), de acordo com a qual, os princípios morais são, sobretudo construções racionais do sujeito em interacção social. Segundo Lourenço, estas diferentes perspectivas

a) apresentam noções diferentes de moralidade;

b) utilizam diferentes critérios de desenvolvimento moral;

c) avaliam de forma muito diversa esse desenvolvimento;

d) associam tal desenvolvimento a factores e mecanismos diferentes;

e) propõem estratégias diferentes para o estimular.

Como foi dito anteriormente, estas três teorias apelam para critérios diferentes de desenvolvimento moral, avaliando-o também de modo diverso (Lourenço, 1998). Os psicólogos de orientação psicanalítica, tendem a avaliar o nível de desenvolvimento moral dos sujeitos registando, sobretudo, os seus sentimentos de culpa após a transgressão (Hoffman, 1982, citado por Lourenço, 1998), a sua maior ou menor empatia em relação a outrem em necessidade (Aronfreed, 1969, 1970, citado por Lourenço, 1998), a sua maior ou menor confissão da falta cometida em privado (Dienstbier, 1978, citado por Lourenço, 1998) ou a sua maior ou menor disponibilidade para o chamado altruísmo reparatório (Rawlings, 1970, citado por Lourenço, 1998), ou seja para a prática de actos pró-sociais na sequência de transgressões cometidas.

Assume-se que quanto mais internalizados forem os padrões morais, tanto maior será a culpa sentida, mais facilmente confessada a falta e maior será a tendência para o altruísmo reparatório.

Os psicólogos que aderem à teoria da aprendizagem social (Burton, 1976; Mischel & Mischel, 1976, citados por Lourenço, 1998) tendem a avaliar o desenvolvimento moral do sujeito pelo número e pela frequência de comportamentos classificados de imorais ou morais, como roubar ou não roubar, fazer ou não fazer batota. Assume-se que quanto menor é o número e a frequência dos chamados comportamentos imorais e maior o dos morais, tanto maior é o desenvolvimento moral da pessoa.

Para os psicólogos da abordagem cognitivo-desenvolvimentista (Kohlberg & Candee, 1984), as cognições morais são vistas não apenas como levando a algumas acções morais, mas também como um elemento central para a classificação de uma acção como moral ou imoral. Assume-se, então, que o nível ou estádio de raciocínio ou juízo moral é o indicativo mais importante da maturidade moral.

Adiante serão caracterizadas de forma aprofundada estas três abordagens e de forma mais superficial, outras abordagens que estavam patentes na literatura consultada, mas com menor projecção.

2.1.Perspectiva Internalista

2.1.1 Teoria Psicanalítica

2.1.1.1 Freud

De acordo com Bredemeier (1984), o conhecimento mais primordial sobre o desenvolvimento moral evoluiu da teoria psicanalítica de Freud; e, segundo Lourenço (1998) a abordagem psicanalítica defende que a moralidade é, sobretudo, um "assunto do coração". Por outras palavras, argumenta que a pessoa moralmente mais desenvolvida é a que mais interiorizou e se identificou com os valores e padrões parentais e a que mais resiste ao princípio do prazer e mais sente culpa após determinadas transgressões (Freud, 1968, Lifton, 1986, citados por Lourenço, 1998).

De acordo com Freud (Freud, 1933/1965, 1959), citado por Shields e Bredemeier (1995), o desenvolvimento moral preenche a lacuna entre dois tipos de necessidades em conflito: os que dizem respeito às pulsões e à sociedade. Moralidade, de acordo com o autor, é resultado da perturbação relacionada com o conflito de Édipo. O conflito de Édipo tem origem no relacionamento mais precoce das crianças com os pais, que tem presente elementos sexuais. Segundo Freud (1966) o pai prefere geralmente a filha e a mãe o filho. As crianças reagem, com o filho a desejar substituir o pai e a filha, a mãe. Os sentimentos que daqui derivam bem como os sentimentos entre irmãos e irmãs, não são só sentimentos positivos, ou seja, eles são também negativos e mesmo hostis. Este complexo desaparece rapidamente, mas no inconsciente exerce uma acção importante e durável.

Segundo a abordagem psicanalítica, as questões morais têm raiz em razões emocionais e o comportamento moral é equivalente a equilíbrio da satisfação. Da mesma forma, comportamento imoral pode advir de motivações inconscientes, apesar da presença de aparente raciocínio moral (Shields & Bredemeier, 1995).

Para melhor explicitar estas "razões emocionais", Freud (Sprinthal & Sprinthal, 1993) estabeleceu o decurso do crescimento emocional e nomeou três estádios de desenvolvimento, desde o nascimento até aos 7 anos: **estádio oral** (do nascimento até aos 18 meses), o **estádio anal** (do ano e meio aos 3 anos) e o **estádio fálico** (dos 3 aos 7 anos). Durante o estádio oral, por exemplo, a qualidade dos cuidados que as crianças recebem, especialmente em termos de sentimentos, afectará ao máximo os seus futuros sentimentos de dependência e de confiança no mundo. Durante o estádio anal (nome derivado da exigência universal de controlo dos esfíncteres) a independência e o controlo estão na linha da frente do desenvolvimento. No estádio fálico, a identidade sexual é o aspecto mais importante da formação da personalidade.

Freud sugeriu que se segue o período de latência (dos 7 aos 12 anos) no qual as dimensões oral, anal e fálica se integram e não lhe são adicionados elementos novos. Todavia, durante a adolescência, todos os elementos anteriores, oral, anal e especialmente fálico, voltam à cena. Durante a adolescência, os elementos básicos são de novo trabalhados para formar o carácter adulto. É um período de recapitulação, em que se volta atrás, para rever os temas da dependência (período oral), da independência (período anal) e identidade (período fálico) e para preparar um estado adulto em pleno funcionamento.

Na teoria psicanalítica desenvolvida por Freud, o ser humano é visto como possuidor de três estruturas: o ***Id***, o ***Ego*** e o ***Superego***. Wright (1971) caracteriza essas estruturas como se segue.

O *Id* é o termo genérico para as energias no sistema, que estão sempre presentes numa dada quantidade. O *Id* é o que distingue o sistema em descanso do sistema em funcionamento. A um nível físico, pode ser pensado como quantidade de energia, ao nível fisiológico como quantidade de excitação do sistema nervoso, e ao nível psicológico como quantidade de "energia psíquica" que pode ser subjectivamente experimentada como tensão, desconforto e falta de prazer ou a quantidade de trabalho mental. A quantidade de energia, excitação ou tensão no sistema é aumentada por excitação e baixada pela eliminação da excitação. Esta estimulação pode ser externa ou interna ou somática. Uma vez induzida pela estimulação psíquica, a energia é

inconstante e desordenável e é descarregada através de actividade motora ou trabalho mental. Resumindo, o *Id* compreende os instintos em confronto de um indivíduo, principalmente aqueles produzidos pelos instintos sexuais e agressivos (Langford, 1995).

Os outros dois grandes conceitos estruturais que Freud usa são *Ego* e *Superego*. O *Ego* pode ser definido como estrutura adquirida, psicológica, através da qual a energia psíquica é descarregada em trabalho. Os elementos que constituem a estrutura do *Ego* são as sensações e percepções e os traços de memória deixados por essas percepções. Como diz Freud "*Ego* é a parte do *Id* que foi modificado por influência directa do mundo exterior a actuar através da consciência perceptual" (Freud, 1927; citado por Wright, 1971). As funções do *Ego* nunca foram exaustivamente catalogadas mas algumas delas são claras. É o orgão de adaptação à realidade ao serviço do *Id*. A sua função principal é transferir os desejos do *Id* e controlar e dirigir o comportamento.

O *Superego* é uma substrutura desenvolvida fora do *Ego*. Tem duas funções principais. A primeira é suprimir, neutralizar ou desviar as pulsões que, quando activados, violariam as regras morais da sociedade. Langford (1995) acrescenta que o *Superego* compreende o que é internalizado dos pais, que emitem proibições morais.

2.1.1.2. Erikson

A maior revisão da perspectiva psicanalítica sobre moralidade foi desenvolvida por Erik Erikson (1963) que postulou que o ciclo da vida humana pode ser dividido em oito estádios, cada uma definida por uma crise estruturada por dois pólos dialeticamente opostos. A resolução bem sucedida de cada crise depende do desenvolvimento de uma característica particular - confiança, vontade, determinação, competência, fidelidade, amor, cuidado e sabedoria (Shields & Bredemeier, 1995) e permite que a criança avance para o estádio seguinte (Langford, 1995). Todas juntas, estas características que emergem dos esforços implicados em cada fase estabelecem os contornos do carácter moral pessoal.

Erikson (1963), caracterizou como se segue as "oito idades" do homem:

1. **Confiança básica** *versus* **desconfiança básica**

Este estádio corresponde ao oral de Freud. A qualidade do modo como o bebé é tratado, o cuidado e o afecto que acompanham o acto de comer, abraçar, dar banho e vestir a criança desenvolvem em si sentimentos de confiança ou de desconfiança. O estado geral de confiança implica não só que um indivíduo aprendeu a confiar na uniformidade e continuidade do mundo, mas também que pode confiar em si mesmo e na capacidade dos seus órgãos para enfrentar os desejos urgentes e que é capaz de se considerar suficiente digno de confiança.

2. **Autonomia** *versus* **vergonha**

Neste estádio a criança emerge de uma dependência quase total em relação à pessoa responsável pela sua educação e começa, em termos literais e figurativos, a andar pelo seu próprio pé. A maturação física que permite que o bebé gatinhe, ande, corra, trepe, proporciona os meios necessários para um grande salto no sentido da autonomia pessoal. Contudo, pode existir também um desenvolvimento emocional negativo. Neste estádio, a criança precisa de ser independente e o modo como esta necessidade é satisfeita afectará ao máximo o seu sentido de autonomia pessoal. Se as crianças são excessivamente castigadas por explorarem a sua casa e a vizinhança, se recebem um treino dos esfíncteres demasiado duro e punitivo, ou se são demasiado superprotegidas, então emergirá a vergonha pessoal. A vergonha é uma emoção que é muito cedo e facilmente absorvida pela culpa. A vergonha pressupõe que o indivíduo se sente completamente exposto e que está ciente de que está a ser observado. Esta etapa passa a ser decisiva para a proporção de amor e ódio, cooperação e voluntariedade, liberdade de auto-expressão e a sua supressão. De um sentimento de auto-controlo sem perda da auto-estima resulta um sentimento constante de boa vontade e orgulho; de um sentimento de perda do auto-controlo e de controlo exterior resulta uma propensão duradoura para a dúvida e vergonha.

3. **Iniciativa** *versus* **culpa**

A iniciativa acrescenta à autonomia a capacidade de empreender, de planear e de "atacar" uma tarefa pelo gosto de ser activo e de estarem movimento,

enquanto anteriormente a obstinação muito frequente inspirava actos de rebeldia ou pelo menos de independência declarada.

A tarefa neste estádio consiste em descobrir que espécie de pessoa se é, especialmente a um certo sentido de masculinidade ou feminidade. As crianças começam a identificar-se com o adulto apropriado ou a modelar ou imitar aspectos de comportamento do adulto e a punição da criança que expressa o seu desejo natural de se afirmar como homem ou mulher, poderá ter efeitos negativos duradouros. Esta é a etapa do "complexo da castração", o temor intensificado de perceber os genitais, agora fortemente erotizados, danificados como castigo pelas fantasias associadas com a sua excitação. Da etapa "edípica" não resulta somente a fixação opressiva de um senso moral que restringe o horizonte do permissível e o tangível que permite relacionar os sonhos das primeiras fases da infância com as metas da vida adulta.

4. **Mestria** *versus* **inferioridade**

Com a proximidade do período da latência, a criança normalmente desenvolvida esquece, ou melhor, sublima a necessidade de se "fazer" gente; aprende agora a conquistar consideração produzindo coisas. Dominou a área ambulatória e as funções orgânicas. Ensaiou um juízo de finalidade sobre a realidade de que não há um futuro viável no seio da família e assim se prepara para dedicar-se a habilidades e tarefas, que excedem em muito os limites da mera expressão prazerosa das suas funções orgânicas ou o prazer que lhe causa o funcionamento de seus membros. Desenvolve um sentido de indústria, isto é, ajusta-se às leis orgânicas do mundo das ferramentas. Pode tornar-se uma unidade viva e integrada de uma situação produtiva. Chegar a completar uma situação produtiva constitui um objectivo que gradualmente suplanta as fantasias e as inspirações inerentes ao jogo. Os limites de seu ego incluem as suas ferramentas e habilidades.

O perigo para a criança nessa etapa reside num sentimento de inadequação e inferioridade. Se ela não obtém bons resultados das suas ferramentas e habilidades ou do seu *status* no grupo em que está integrada, pode desencorajar a sua identificação com os integrantes no grupo e com um sector do mundo das ferramentas. Perder a esperança dessa associação "industrial" pode fazê-la regredir à rivalidade familiar mais segregada, menos consciente

do instrumental, da etapa edípica. A criança duvida do seu equipamento no mundo das ferramentas e considera-se condenada à mediocridade e à inadequação. É nesse momento que a sociedade se torna significativa nas suas formas de fazer a criança participar de uma compreensão das funções importantes da sua tecnologia e economia. O desenvolvimento de muitas crianças desagrega-se quando a vida familiar não consegue prepará-las para a vida escolar ou quando a vida escolar deixa de cumprir as promessas das etapas anteriores. Essa etapa difere das anteriores porque não é uma oscilação de uma convulsão interior para um novo domínio. Freud denomina esta etapa de latência porque as pulsões violentas estão normalmente adormecidas. Mas é só um momento de bonança antes da tormenta da puberdade, quando todas as pulsões anteriores reemergem numa nova combinação, para serem submetidas à dominação da genitalidade.

5. **Identidade** *versus* **confusão de papel**

Com o estabelecimento de uma boa relação inicial com o mundo das habilidades e das ferramentas e com o advento da puberdade, a infância propriamente dita acaba. A juventude começa. Mas na puberdade e na adolescência todas as uniformidades e continuidades em que se confiava anteriormente voltam a ser até certo ponto discutíveis, por causa de uma rapidez do crescimento do corpo comparável à da primeira fase da infância e da nova adição de maturidade genital. Na procura de um novo sentido de continuidade e coerência, os adolescentes têm que voltar a travar muitas das batalhas dos anos anteriores, mesmo que para isso devam designar artificialmente pessoas inteiramente bem intencionadas para representar os papéis de adversários e estão sempre dispostos a instituir ídolos e ideais duradouros como guardiões de uma identidade final. A integração que agora tem lugar sob a forma de identidade do *ego* é mais que a soma das identificações da infância. É a experiência acumulada da capacidade do *ego* para integrar todas as identificações com as vicissitudes da *líbido*, com as aptidões fundadas nos dotes naturais e com as oportunidades oferecidas nas funções sociais. O sentimento de identidade do *ego*, então, é a segurança acumulada de que a coerência e a continuidade interiores elaboradas no

passado equivalem à coerência e à continuidade do próprio significado para os demais, tal como se evidencia na promessa tangível de uma "carreira".
A mente do adolescente é essencialmente uma mente do *moratorium*, que é uma etapa psicossocial entre a infância e a idade adulta, entre a moral aprendida pela criança e a ética a ser desenvolvida no adulto.

6. **Intimidade** *versus* **isolamento**

A segurança adquirida em qualquer etapa põe-se à prova diante da necessidade de transcendê-la de tal modo que indivíduo possa aventurar na etapa seguinte o que era mais vulneravelmente precioso na anterior. Assim, o adulto jovem, que emerge da busca e persistência numa identidade, anseia e dispõe-se a fundir a sua identidade com a de outros. Está preparado para a intimidade, isto é, a capacidade de se confiar a filiações e associações concretas e de desenvolver a força ética necessária para ser fiel a essas ligações, mesmo que elas imponham sacrifícios e compromissos significativos. Agora o corpo e o *ego* devem ser governantes dos modos orgânicos e dos conflitos nucleares, para que possam enfrentar o temor da perda do *ego* em situações que exigem auto-abandono.

7. **Produtividade** *versus* **estagnação**

A produtividade é fundamentalmente a preocupação relativa de firmar e guiar a nova geração, embora haja indivíduos que, por falta de sorte ou porque tenham aptidões especiais e genuínas noutras direcções, não aplicam essa orientação aos seus próprios filhos.

8. **Integridade do *ego*** versus **desespero**

A integridade do ego compreende a segurança acumulada do *ego* relativa à sua predisposição para a ordem e para a expressão. É um amor pós-narcisista do *ego* humano - não do eu - como uma experiência que transmite uma certa ordem e sentido espiritual do mundo, não importa o que isso tenha custado. É a aceitação do próprio e único ciclo de vida como alguma coisa que tinha que ser e que, necessariamente, não admitia substituições: significa assim um novo, um diferente amor em relação aos próprios pais. É uma lealdade com as formas ordenadoras de épocas remotas, como se traduzem nos produtos e

ditos simples daqueles tempos e actividades. Embora ciente da relatividade dos diversos estilos de vida que deram significação ao esforço humano, o possuidor de integridade está preparado para defender a dignidade do seu próprio estilo de vida contra todas as ameaças físicas e económicas; pois sabe que uma vida individual é uma coincidência acidental de um só ciclo de vida com um único segmento da história; e que para ele toda a integridade humana perdura ou perece com o único estilo de integridade de que participa. O estilo de integridade desenvolvido pela sua cultura ou civilização torna-se, assim, o "património da sua alma", o selo da sua paternidade de si mesmo. Nessa consolidação final, a morte perde o seu carácter pungente. A falta ou a perda dessa integração acumulada do ego é simbolizada no temor da morte: o uno e único ciclo de vida não é aceite como o limite extremo da vida. A desesperança exprime o sentimento de que o tempo já é curto, demasiado curto para a tentativa de começar outra vida e para experimentar rotas alternativas para a integridade. O descontentamento de si mesmo oculta a desesperança, ainda que quase sempre na forma de "mil pequenos desgostos" que não valem um pequeno remorso.

2.1.2 Teoria da Aprendizagem Social

Bredemeier (1984), Shields e Bredemeier (1995) e Lourenço (1998) estabelecem inicialmente uma comparação entre esta teoria e a teoria psicanalítica e caracterizam a primeira. Segundo eles, tanto a teoria da aprendizagem social como a psicanalítica, têm em consideração os processos de socialização e internalização, mas abordam estes conceitos de forma muito distinta. Em vez de especularem sobre mecanismos internos, defensores da teoria da aprendizagem social como Bandura (1991) concentram-se nos comportamentos observáveis. Sucintamente, fulcral na teoria da aprendizagem social são os princípios que definem a forma como os comportamentos são adquiridos, mantidos, modificados ou extintos através das contingências do envolvimento social.

A teoria da aprendizagem social compreende uma variedade de teorias específicas, cada uma enfatizando diferentes princípios e resultados da aprendizagem. Apesar desta variedade, existem pontos em comum. Primeiro, os defensores da teoria da aprendizagem social interessaram-se pelas regularidades da aprendizagem que tornavam preditivos os comportamentos observáveis. Assim, é o comportamento pró-social que os preocupa e não o raciocínio ou julgamento moral. Segundo, as pessoas são vistas como altamente flexíveis, desta forma, não é aceite o princípio da sequência de estádios morais relacionados com a idade. Terceiro, todos os comportamentos são resposta aos mesmos princípios de aprendizagem, isto é o comportamento moral não é distinto dos outros tipos de comportamento (Bredemeier & Shields, 1993). Os mesmos princípios da aprendizagem e dinâmica motivacional que opera na aquisição, manutenção e modificação do comportamento de lavar as mãos, também controlam a exibição da ajuda, partilha, ou actuação justa. O grau no qual uma pessoa age "moralmente" está directamente relacionado com a história prévia de aprendizagem dessa pessoa. Uma pessoa é moral no grau em que aprendeu a ser tal. Finalmente, moralidade é socialmente definida e desta forma culturalmente relativa.

Lidor (1998) e Wright (1971) acrescentam que a teoria da aprendizagem social, que tem a sua origem no comportamentalismo (*behaviorismo*), baseando-se na perspectiva de Bandura (1969) que atribui as alterações no comportamento

moral à observação de modelos, imitação (**modelação**) e **reforço**, uma vez que, para este autor, o ambiente (envolvimento) apresenta-se como uma propriedade mais ou menos fixa que é imposta aos indivíduos e para o qual o seu comportamento poderá eventualmente adaptar-se. O funcionamento psicológico envolve uma interacção recíproca contínua entre comportamento e as condições de controlo do ambiente. Apesar das acções serem reguladas pelas suas consequências, o controlo do ambiente (meio, envolvimento) é, por seu turno, muitas vezes alterado pelo comportamento.

Sistematizando, de acordo com a abordagem da aprendizagem social, um indivíduo aprende a tomar decisões "morais" (Lidor, 1998):
a) observando o que os outros fazem e não fazem, isto é, por **modelação**. Este processo sugere que olhamos para outra pessoa, vemos como se comporta e depois copiámo-la. Para Bandura (1986) a exposição à modelação de outros numa visão oposta à própria, pode alterar o raciocínio moral de várias formas. Favorecendo certos julgamentos padrão, os modelos chamam a atenção para os factores que os padrões implicam. Os pontos de vista que os modelos expressam também dão justificações de suporte para repesar vários factores na tomada de decisão sobre a incorrecção de determinado acto. Factores que eram tidos como menores, podem tornar-se importantes e vice-versa. De acordo com isto, os treinadores e professores são modelos para as crianças que operam no sentido de promover comportamentos desejáveis ou evitar comportamentos indesejáveis (Lee, 1993);
b) entendendo reforços e punições que advêm dos comportamentos, ou seja, é esperado que se fazem algo e são recompensados por isso, então fá-lo-ão novamente, se, por outro lado, fazem algo e são punidos por isso, tenderão a não voltar a fazê-lo (Lee, 1993);
c) evitando comportamentos num esforço de corresponder aos pares e ao grupo (Weinberg & Gould, 1995, citado por Lidor, 1998).

No entanto, as influências da modelação não alteram invariavelmente o raciocínio moral. Esta não alteração pode resultar da deficiente compreensão ou preferência por outros desempenhos. As pessoas não podem ser largamente influenciadas por determinadas opiniões se não as entendem. O

conhecimento preexistente e o desenvolvimento cognitivo colocam limites no que pode ser aprendido na simples exposição a opiniões divergentes (Bandura, 1986).

2.2. Perspectiva estrutural-construtivista

Em traços gerais, a teoria cognitivo-desenvolvimental ou estrutural-construtivista defende que o desenvolvimento moral evolui através de estádios morais nos quais o indivíduo constrói e reconstrói activamente as suas experiências morais sendo mediado por equilíbrio cognitivo atingido através de processos de adaptação.

Entre os autores mais proeminentes da abordagem estrutural-construtivista - Piaget e Kohlberg - existem pontos em comum:

a) a personalidade moral e democrática, compreende não só o aspecto afectivo, mas também o aspecto cognitivo ou de competência;

b) estes aspectos transformam-se estruturalmente ao longo dos anos ;

c) a velocidade e o nível desses desenvolvimentos são influenciados pelo tipo de ambiente de aprendizagem.

À medida que o indivíduo se torna cognitivamente mais sofisticado, então tornar-se-á mais sofisticado na produção de julgamentos morais (Lee, 1993).

De acordo com o ponto de vista estrutural-construtivista, as crianças não reagem meramente aos estímulos do ambiente, mas processam e integram activamente nova informação moral com as suas perspectivas antecedentes activando-se um esquema ou estrutura de conhecimento para interpretar nova informação que seja apresentada (Narvaez, 2001).

Uma das maiores distinções realizadas na teoria estrutural desenvolvimental é a distinção entre dois níveis de análise. As acções e pensamentos das pessoas podem ser analisadas ao nível do conteúdo, ou podem ser analisadas ao nível da estrutura. O que as pessoas pensam, a forma como se comportam, as questões que dão num questionário, a forma como respondem a uma manipulação experimental - tudo isto são conteúdos do pensamento ou comportamento (Bredemeier & Shields, 1993).

Esta abordagem defende que a moralidade é, sobretudo, um "assunto da razão". Proclama que a pessoa mais desenvolvida moralmente é a que constrói a ideia de princípios éticos prescritivos e universais e a que regula a sua acção moral em conformidade com esses princípios (Lourenço, 1998).

Lidor (1998) e Lind (1985) dão-nos conta que, ao contrário da teoria da aprendizagem social, a teoria estrutural-desenvolvimentista dá ênfase ao processo de pensamento interno, mais do que as acções observadas de um indivíduo. Salientam que o comportamento moral também depende da capacidade individual para ver as implicações morais de uma situação e para organizar e aplicar consistentemente regras morais e princípios a situações concretas. As situações concretas, normalmente implicam a observação de mais do que uma regra, e estas exigências múltiplas entram em conflito umas com as outras. Para lidar com estas situações, o indivíduo deve ser dotado não apenas de afectos morais, mas também de competência de juízo moral, que é a capacidade de pensamento reflexivo e discurso racional.
Na teoria estrutural-construtivista assume-se que o desenvolvimento moral se faz de acordo com uma progressão sequencial de estádios cuja ordem é constante para todos os sujeitos (Fernandes, 1997); sendo que cada estádio é pré-requisito para o seguinte (Colby & Kohlberg, 1984); e em que a transformação resulta do desaparecimento de estádios mais baixos devido à sua incorporação numa nova estrutura do estádio de desenvolvimento. À medida que um novo estádio moral é adquirido, os estádios mais baixos deixam de estar disponíveis ao sujeito desde que os estádios mais altos tenham sido transformados e incorporados no estádio emergente (Turiel, 1974, citado por Bredemeier, 1995). Esta sequência de estádios é invariante e não depende da influência cultural, contudo, a velocidade com que os estádios são percorridos está relacionada com a cultura; admite mesmo que as estruturas morais não são geneticamente transmitidas, mas são influenciadas pelo resultado da interacção do indivíduo com o meio envolvente
(Biggs 1979, citado por Fontes, 1990).

Segundo Shields e Bredemeier (1995), todos os defensores das teorias do desenvolvimento, sejam quais forem as diferenças, concordam em três pontos.

O seu consenso centra-se numa epistemologia interaccionista ou construtivista. De acordo com esta perspectiva, o sujeito e o ambiente, são co-participantes na construção da significação e nenhum deles se pode resumir ao outro. O envolvimento propicia experiências concretas e a criança em desenvolvimento tende a interpretar, organizar e sintetizar experiência.

Os dois pontos seguintes são corolários da epistemologia construtivista. Primeiro, os estrutural-desenvolvimentais acreditam que a dar suporte a um pensamento ou comportamento num domínio particular de acção/experiência está uma estrutura mental coerente que pode ser caracterizada por um conjunto de pressupostos conceptuais e regras lógicas. Finalmente, estes teóricos defendem uma postura forte sobre o desenvolvimento.

Lidor (1998) esclarece que as duas abordagens desenvolvimentais que são discutidas no âmbito da Educação Física e Ciências do Desporto, são: a de Kohlberg e a de Haan (Bredemeier & Shields, 1993; Weinberg & Gould, 1995; Weiss & Bredemeier, 1990). Apesar de Piaget (1932, 1985) e Gilligan (1977, citado por Lidor, 1998) também terem elaborado perspectivas estrutural-desenvolvimentais ao raciocínio moral, os modelos de Kohlberg e Haan são melhor aceites pelos investigadores e educadores no domínio motor, isto é, no âmbito do desporto e Educação Física. As teorias de Norma Haan e Carol Gilligan, são também estrutural-construtivistas, e serão caracterizadas posteriormente.

2.2.1 Piaget

A teoria de Piaget é, antes de mais, uma teoria construtivista, o que quer dizer que as estruturas de cada indivíduo são por ele construídas, enquanto ele age no mundo social no qual ele vive (Kavathatzopoulos, 1991).

Piaget foi quem primeiro desenvolveu sistematicamente a teoria do desenvolvimento moral-cognitivo. A sua pesquisa concentrou-se no desenvolvimento do julgamento moral autónomo das crianças nas idades entre os cinco e os doze anos, particularmente no cumprimento das regras dos jogos próprios destas idades. Mais de vinte anos mais tarde, Kohlberg retomou e promoveu esta abordagem no estudo da moralidade. O modelo de estádios de

Kohlberg é um suplemento das fases de Piaget de heterónomo para autónomo e não um substituto para elas (Lind, 1985).

Piaget, (1932, 1985) o fundador da abordagem cognitivo-desenvolvimental do desenvolvimento, acredita que existe uma estrutura cognitiva que sustenta a manifestação do pensamento e comportamento. Os indivíduos não interiorizam simplesmente as suas experiências, interpretam-nas e organizam-nas em padrões com sentido, activando estruturas cognitivas criadas previamente através de interacções com o ambiente. Assim, Piaget advoga uma epistemologia construtivista, acreditando que o conhecimento é construído a partir das interacções com o envolvimento físico e social.

Piaget distinguiu entre dois aspectos interdependentes do processo de pensamento - figurativo e operativo. O aspecto figurativo do pensamento, que se refere ao conteúdo, é descritivo e representativo. Por oposição, o aspecto operativo do pensamento diz respeito a regras de base através das quais o esquema figurativo é combinado, transformado e "operado" sobre ele.

De acordo com Piaget, a primeira fonte de conhecimento das crianças é a sua experiência física com o ambiente. As interacções mais precoces com objectos físicos e sociais são a base sobre a qual são construídas as suas aptidões cognitivas posteriormente. Através desta interacção, as crianças alargam o seu reportório de esquemas figurativos e desenvolvem complexos esquemas operativos. Piaget caracteriza a actividade cognitiva operativa como acção interiorizada. Por outras palavras, a criança em desenvolvimento aprende a realizar acções mentais, com símbolos que são extensões e refinamentos dos tipos de acções motoras que podem ser realizadas directamente com objectos materiais.

O processo através do qual as estruturas cognitivas são desenvolvidas e transformadas é a equilibração. **Equilibração**, por sua vez compreende duas componentes interdependentes: **assimilação** e **acomodação**. Por assimilação, Piaget entende o processo através do qual a criança compreende algo do ambiente, recorrendo ao uso, das estruturas existentes de compreensão. Assimilação não requer alterações cognitivas internas, porque o ambiente adapta-se às estruturas existentes. Por outro lado, muitas das experiências das crianças, não se adaptam às estruturas cognitivas já existentes. Não são

facilmente assimiladas. Em vez disso, requerem acomodação - uma modificação, refinamento, reorganização ou transformação das estruturas cognitivas existentes. Através da assimilação, a criança modifica a experiência por forma a integrá-la nas estruturas cognitivas já existentes e através da acomodação a criança modifica as estruturas mentais para integrar as experiências. Na realidade, assimilação e acomodação, ocorrem simultaneamente e cada experiência é parcialmente assimilada e parcialmente resulta em acomodação. Através da assimilação e acomodação, as estruturas cognitivas da criança tornam-se cada vez mais complexas e integradas. Piaget acredita que assimilação e acomodação conduzem inevitavelmente a uma sequência regular de alterações nas estruturas cognitivas, propondo que a criança em crescimento passa através de estádios ordenados hierarquicamente do desenvolvimento cognitivo. O conceito de estádio é crucial para a teoria de Piaget. Três conceitos são importantes para perceber a teoria dos estádios de Piaget. Primeiro, estádios implicam uma sequência invariante. Todas as crianças em todas as culturas, passam pela mesma sequência de estádios, passo a passo. Nem todas as crianças atingem o topo dos estádios, nem o fazem todas ao mesmo tempo, mas para chegarem a um estádio mais elevado, o anterior tem que ter sido ultrapassado na sua ordem específica. Cada estádio seguinte assenta sobre conhecimentos adquiridos no estádio precedente, reorganizando esses conhecimentos numa perspectiva mais complexa e sofisticada. Segundo, estádio define um conjunto estruturado - reflecte organizações coerentes de pensamento que estão presentes em diversas áreas de conteúdos. Finalmente, estádios são integrações hierárquicas. Cada estádio seguinte da progressão é mais adequado do que o precedente. Cada estádio seguinte possui maior capacidade para tratar a complexidade da experiência e é, por conseguinte, melhor adaptado ao ambiente.

Piaget (1932/1985) tentou descobrir porque é que as crianças respondiam a questões dos testes ao QI incorrectamente. Descobriu que os erros não eram ao acaso, havia um padrão regular para os seus erros. Além disso, depois de entrevistar as crianças acerca da sua compreensão sobre os *itens* do teste, Piaget percebeu que do ponto de vista lógico das crianças, as respostas faziam

todo o sentido. Concluiu que o pensamento das crianças pode ser distinguido do pensamento do adulto não apenas em termos da quantidade de conhecimentos, mas também no modo como o conhecimento está organizado. As crianças diferem dos adultos qualitativa e quantitativamente.

A partir da observação dos jogos das crianças, nomeadamente do jogo dos berlindes, Piaget estabeleceu a hipótese de existirem dois tipos de respeito, e, por consequência, duas morais: uma moral de constrangimento ou **heterónoma** e uma moral de cooperação ou de **autonomia**.
Esta hipótese decorre da constatação de que até atingirem cerca de seis anos, as crianças entendem as regras como inalteráveis e resultantes da autoridade dos adultos. Para estas crianças, as noções de certo ou errado eram determinadas externamente, regras baseadas na autoridade. Ironicamente, apesar de as crianças deste estádio acreditarem na importância de agirem em conformidade com as regras, violavam muitas vezes as regras enquanto jogavam. Este paradoxo resolve-se, quando Piaget, se apercebe de que as crianças actuavam de acordo com a sua interpretação das regras e não de acordo com a interpretação dos adultos ou das outras crianças. É a esta forma de raciocinar que Piaget chama moralidade heterónoma. Piaget defendia que esta fase decorria essencialmente segundo duas forças interactivas: o egocentrismo das crianças e o seu respeito e dependência emocional unilateral pelos adultos. Piaget postulou que egocentrismo, isto é, pensar que se é incapaz de ir além dos limites da experiência individual e directa, é uma característica global do pensamento das crianças mais novas. Uma consequência do egocentrismo é a confusão entre realidade subjectiva e objectiva. Além do egocentrismo, uma segunda dinâmica é operacionalizada na infância. A maioria das interacções sociais das crianças são caracterizadas por trocas entre desiguais. Como as crianças possuem, na melhor das hipóteses, um conhecimento rudimentar sobre crescimento e desenvolvimento, parece-lhes que o mundo contém duas classes de pessoas: crianças e adultos. Os adultos sabem a verdade sobre o mundo e as crianças respeitam e seguem o que os adultos dizem, isto é, estamos perante uma moralidade baseada sobretudo no medo do castigo e na obediência estrita à autoridade; uma orientação moral onde falta o perspectivismo e a reversibilidade. Piaget chama

a isto uma relação de constrangimento. Tal visão sobre a realidade social leva as crianças a acreditar que o que os adultos dizem sobre regras morais é intrinsecamente verdadeiro e invariante.

Entre os seis e os doze anos, as crianças experimentam alterações nos dois processos que são os princípios estruturantes da moralidade heterónoma. Primeiro um processo de descentração leva ao abandono do egocentrismo, a criança começa a considerar múltiplas perspectivas, consegue diferenciar experiências subjectivas de realidades objectivas, e distingue claramente entre domínio social e físico. No domínio social, os pares tornam-se importantes e as relações de cooperação substituem relações de constrangimento. As regras começam a ser vistas como alteráveis por consenso, uma vez que a moralidade é, agora, uma moral de cooperação e de respeito mútuo, baseada na igualdade, reciprocidade e acordo. É a esta fase que Piaget chama **moralidade autónoma** ou **moralidade de cooperação**.

2.2.2 Kohlberg

Como principal inovação do modelo de Kohlberg, surgem seis estádios, por oposição aos dois de Piaget, já que Kohlberg identificou várias características nas respostas dos sujeitos – com base em dados provenientes de investigações transversais e longitudinais em crianças, adolescentes e adultos (Fontes, 1990) – em que o pensamento parecia agrupar-se em seis estádios, em vez dos dois de Piaget (Rest, 1979).

Para Wright (1971) e Strike (1990) o ponto de vista de Kohlberg é tido, por um lado como baseando-se na psicologia do desenvolvimento, que deve muito às teorias de Piaget e por outro lado, de um ponto de vista da ética que deve muito a filósofos, entre os quais Kant. Kant enfatiza que os princípios morais são universais, racionais e são produtos objectivos da razão. Seguindo Kant, a premissa de Kohlberg é que, negligenciada a cultura o desenvolvimento do indivíduo inclui seis estádios ou pelo menos cinco estádios (uma vez que não se encontra suporte empírico para a existência do estádio seis), que marcam alterações distintas na estrutura que está subjacente ao pensamento moral (Tappan, 1998). Estes estádios são qualitativamente diferentes, representam

um sistema de organização estrutural novo e mais compreensivo, relativamente ao anterior, ocorrem numa sequência invariante e estão relacionados com a idade, dentro de limites gerais (Sprinthal & Sprinthal, 1993).

O desenvolvimento é entendido como um movimento para um princípio moral mais alto, mais abstracto e universal que regulam o pensamento moral e acção do indivíduo, seguindo a sequência de uma "moralidade heterónoma" (Estádio 1) para uma "moralidade individualista, instrumental" (Estádio 2), para uma "moralidade normativa interpessoal" (Estádio 3), para "moralidade de sistema social" (Estádio 4), para uma "moralidade dos direitos humanos e do bem social" (Estádio 5), para uma "moralidade de princípios gerais éticos, universalizáveis, reversíveis e prescritivos" (Estádio 6) (Kohlberg, 1984). O indivíduo tende, pois, para uma forma ideal de pensamento moral: a descoberta do princípio de "justiça" (Kavathatzopoulos, 1991). Cada estádio reflecte uma filosofia ou uma orientação moral, por um lado e um determinado modo de distinguir, coordenar e hierarquizar as diversas perspectivas ou valores em confronto (i.é., perspectiva socio-moral), por outro (Lourenço, 1998). Cada um dos estádio de desenvolvimento moral caracteriza-se ainda por determinadas operações de justiça, considerações dos sujeitos quanto a questões importantes no âmbito da justiça, tais como a igualdade em termos de direitos e deveres em relação a certos bens, regras ou princípios - operação de justiça por **igualdade** - a extensão desses direitos e deveres a maior ou menor número de pessoas - operação de justiça por **universalidade** - atenuantes ou agravantes na concretização de tais direitos e deveres - operação de justiça por **equidade** - merecimento ou não a certo tipo de bens ou de penalidades em função de certos investimentos anteriores - operação de justiça por **reciprocidade** - e maior ou menor balanceamento dos pontos de vista em confronto, no sentido de se "ter em conta a perspectiva de cada uma das pessoas envolvidas na situação" (Kohlberg, 1984) e assim se alcançar uma solução equilibrada e reversível, ou uma solução que fosse aceite por todos os que se encontram envolvidos no confronto, mesmo se trocassem de posição - operação de justiça por **tomada de perspectiva prescritiva**.

Para clarificar o que está envolvido no pensamento moral Kohlberg (1927/1981) tomou quatro tipos básicos de orientações morais usados por várias tradições da filosofia. Uma orientação moral é uma abordagem geral para lidar com conflitos morais. Cada orientação moral centra-se num elemento crítico para ajudar a decidir o que está certo ou errado. A primeira, a orientação de *ordem normativa*, centra-se em regras e papéis prescritos, a tomada de decisão é guiada por uma consideração das regras. A orientação de *consequência* centra-se no impacto de várias acções no bem estar dos outros e/ou o próprio; a tomada de decisão é guiado por crenças sobre o resultado de várias opções comportamentais. A orientação de *justiça* coordena relações de liberdade, equidade, reciprocidade e contractos entre pessoas. Na tomada de decisão, esta orientação é caracterizada pela preocupação pela imparcialidade e justiça. Finalmente, a orientação de *pessoa ideal* (*ideal-self*), concentra-se na imagem do actor como uma boa pessoa, ou em alguém com consciência. Assim, quem opera segundo esta orientação tenta manter virtude ou integridade pessoal e motivos genuínos através das suas decisões morais. Estas orientações básicas podem entrar em jogo num contexto desportivo (Bredemeier & Shields, 1993). As regras possuem um importante lugar no desporto e muitas, provavelmente a maior parte das decisões são baseadas nas regras e papéis prescritos. Preocupação com as consequências, particularmente as implicações com o bem estar para comportamentos como a agressão, restringem a acção de certa forma. A estrutura do jogo é concebida para assegurar justiça e oportunidades iguais e alguns jogadores podem contar com esta dimensão, o "espírito do jogo" para seu guia moral. Finalmente, temas relacionados com o desportivismo estão muitas vezes associados a imagens do atleta ideal que exibe virtudes de delicadeza e bom humor no meio de uma competição violenta. A teoria de Kohlberg está profundamente enraizada na convicção de que a justiça é a mais adequada das quatro.

Dentro de cada estádio, Kohlberg identifica tipo A e B de sub-estádios. Estes derivam das quatro orientações discutidas anteriormente. Para Kohlberg (1927/1981), todos usam as quatro orientações nalguma extensão, mas cada pessoa possui uma clara preferência por usar a) alguma combinação da ordem normativa e a orientação da consequência, ao qual Kohlberg chamou sub-

estádio A, ou b) alguma combinação de justiça e orientação para pessoa ideal (*ideal-self*), ao qual Kohlberg chamou sub-estádio B. Assim, a ênfase nas regras ou consequências na resposta a problemas morais é indicativo de raciocínio de sub-estádio A, em cada um dos estádios. Em contraste, o raciocínio no sub-estádio B de cada estádio está associado com a ênfase nas orientações de justiça e pessoa ideal (*ideal-self*).

Lind (1985) mostra-nos que Kohlberg considerou duas dimensões de desenvolvimento moral-cognitivo; a dimensão cognitivo-estrutural representada pelos três níveis, e a dimensão afectiva representada pelos seis estádios.

Kohlberg (1927b) caracteriza como se segue os níveis e estádios

Nível 1 - Moralidade pré-convencional

Kohlberg chamou a este nível "pré-convencional", uma vez que as pessoas ainda não entendem a forma como as normas sociais e regras têm impacto na responsabilidade moral. Os problemas morais são abordados através de uma perspectiva individualista e egocêntrica. Tudo é pensado em termos meramente de interesse pessoal; as regras e expectativas sociais são pertença externa e, portanto, nem as compreende como tais, nem as defende conscientemente. Esta forma de moralidade corresponde, em termos gerais, à moralidade heterónoma descrita por Piaget (Lourenço, 1998).

Fontes (1990) refere que a criança que se situa neste nível reage às regras culturais do bem e do mal, do certo e do errado, mas interpretando-as segundo as consequências da acção (castigo, recompensa, troca de favores...) ou segundo o poder físico daqueles que enunciam as regras.

Nas palavras de Kohlberg, "o nível pré-convencional é o nível da maioria das crianças antes dos nove anos, de alguns adolescentes e adultos...

Estádio I: Moralidade heterónoma, moral do castigo.

A criança que situa neste estádio utiliza um pensamento pré-operatório, não é capaz de distinguir o pessoal do social, no sentido em que o seu pensamento egocêntrico a impede de compreender a relação entre os acontecimentos. A criança não compreende o ponto de vista do outro porque a indiferenciação

entre o físico e o psicológico leva-a a confundir o comportamento intencional e não intencional.

Para um indivíduo deste estádio o comportamento correcto significa evitar violar as regras, sob a pena de sofrer castigo, obedecer para sua própria segurança e evitar danos físicos a pessoas e propriedade. A orientação moral subjacente a este estádio é uma orientação para a obediência e para a punição, uma vez que se confunde moralidade e castigo (Lourenço, 1998).

Em síntese, Lourenço (1998) afirma que o estádio I é o dos sujeitos que

a) estão orientados para a obediência e para a punição,

b) não distinguem perspectivas diferentes,

c) quando tentam coordenar perspectivas, não vão além de operações de justiça por critérios externos, físicos e materiais.

Lourenço (1993) exemplifica dizendo que a preocupação de obedecer aos superiores porque desobedecer é sempre feio e mau, é uma ideia de justiça deste nível.

Estádio II: Moral do interesse. Individualismo, propósito instrumental e troca

O segundo estádio caracteriza-se, ainda, por uma moral heterónoma na medida em que as regras para a criança são respeitadas unicamente porque lhe são convenientes. A criança não possui o distanciamento suficiente para avaliar a justiça em si mesma, ou seja, sem ter como referencial a pessoa envolvida na situação. A acção é pensada e julgada em termos de proveito / perda individual (Amoedo,2002); são consideradas justas e correctas quando são um instrumento que permite satisfazer desejos, interesses e necessidades do próprio e, porventura, do outro, embora entendido do ponto de vista individualista e concreto (Lourenço, 1998).

Segundo Sprinthal (1993), a ideia é tentar perceber de que forma se pode fazer negócios ou trocar favores, mas obtendo uma pequena vantagem em cada negócio. Há uma orientação materialista no sentido em que as discussões morais se expressam em termos morais e físicos. Em termos filosóficos, esta categoria de pensamento moral é designada por hedonismo instrumental e caracteriza-se por falta de respeito humano pelas outras pessoas. Não existe uma empatia genuína. Apesar das suas limitações como sistema de raciocínio

moral, o Estádio II representa uma evolução relativamente ao Estádio I. Por exemplo, enganar as pessoas em termos financeiros, ignorar os sentimentos dos outros, falsear as eleições e outros comportamentos similares, não são tão maus como a tortura física ou a morte. Portanto, o pensamento do Estádio II representa um método de resolução de problemas mais adequado, mas somente se comparado com o Estádio I, no qual o bem e o mal são determinados pela arma mais rápida, o murro mais forte ou a bomba maior. Fontes (1990) diz, ainda, que no estádio II, a acção boa é a que satisfaz instrumentalmente as necessidades próprias e, ocasionalmente, as de outrem. Certos elementos de reciprocidade, de justiça, de partilha igualitária são sempre interpretados de uma forma física, pragmática.

Lourenço (1993) ilustra este estádio com a ideia de que devemos obedecer aos superiores porque, caso contrário, arriscamo-nos a ter má classificação no serviço.

Em síntese, os sujeitos neste estádio tendem, segundo Lourenço (1998), a:

a) manifestar uma orientação calculista, pragmática e individualista;

b) coordenar perspectivas segundo o ponto de vista de uma segunda pessoa que atende apenas a interesses concretos e individuais;

c) formular operações de justiça segundo critérios que andam sempre à volta desses interesses, desejos e necessidades.

Nível 2 - Moralidade Convencional

O nível convencional é o que corresponde à moral autónoma de Piaget (Amoedo, 2002).

No nível convencional, já se valoriza o corresponder às expectativas da família, grupo ou nação do indivíduo, independentemente das consequências imediatas da acção (Fontes, 1990). Para Papália e Olds (1981) as crianças agora querem agradar a outras pessoas. Ainda observam os padrões dos outros, mas internalizam os seus próprios padrões em certo grau. Agora querem ser consideradas "boas" pelas pessoas cujas opiniões são importantes para elas. Já são capazes de assumir papéis de figuras com autoridade suficiente para decidir se uma acção é boa para seus padrões.

De acordo com Kohlberg, esta é a forma de moralidade dos sujeitos que já interiorizaram as normas e as expectativas sociais. Ou seja, para os sujeitos

neste nível de moralidade, o justo e o injusto já não se confundem com o que leva à recompensa ou castigo, definindo-se, antes, pela sua conformidade às normas sociais e morais vigentes. Portanto, o sujeito de moralidade convencional é aquele que procura viver de acordo com o que é socialmente aceite e partilhado, o que procura cumprir os seus deveres e respeitar a ordem estabelecida. Neste nível, há uma orientação para uma moralidade interpessoal. Isto é, há uma tendência para se agir de modo a ser-se bem visto aos olhos dos outros e a merecer-se o seu respeito, auto-estima e consideração. Amoedo (2002) diz ser uma forma "cómoda" de viver e pensar em sociedade; as coisas são como são, porque a sociedade assim o regulamenta tendo o indivíduo interiorizado as regras vigentes; e, como tal, pauta a sua conduta pelo que é externamente ditado, para se sentir aceite nos diferentes grupos sociais de que faz parte.

Estádio III: A moral do coração, o "bom menino". Expectativas mútuas interpessoais, afinidade e conformidade.

No terceiro estádio, "a moral do coração", o indivíduo adquiriu as normas e convenções sociais da sociedade de que é membro, mas essa interiorização neste estádio tem, como objectivo prioritário, gozar com isso, de um bom estatuto junto das pessoas que lhe são significativas. É, por tal facto, apelidada a orientação moral deste estádio de "bom menino" (Colby & Kohlberg, 1984). Existe, portanto, por parte do indivíduo uma preocupação manifesta de aprovação social (Amoedo, 2002)

O comportamento correcto é, para Kohlberg (1927b), o que corresponde às expectativas dos outros significativos no seu papel de filho, filha, amigo e assim por diante. "Ser bom" é importante e significa ter boas motivações e mostrar preocupação pelos outros. Significa, também, manter afinidades baseadas na verdade, lealdade, respeito e altruísmo. A imagem que é transmitida é mais importante que o julgamento individual elaborado em parâmetros e concepções próprias; estas proteladas em favor do julgamento social circundante. O adolescente neste estádio faz depender os interesses concretos dos indivíduos dos interesses de um grupo alargado.

Para Sprinthal (1990) o Estádio III é mais abrangente e mais complexo que o Estádio II. Neste Estádio a pessoa começa a ter em conta a forma como os

outros encaram a situação dilemática. O egocentrismo do Estádio II é substituído pela capacidade de empatizar, de sentir o que os outros podem estar a sentir, ou como se designa habitualmente, por um aumento da capacidade de assumir outras perspectivas ao nível da adopção de papéis sociais. O problema deste estádio é que os indivíduos podem ter grandes dificuldades em resolver todos os sentimentos contraditórios envolvidos numa situação dilemática. Os sujeitos decidem de acordo com o consenso maioritário ou convenção social. Sabem que a maioria tem essa perspectiva e evitam ir contra os desejos da maioria. Portanto, o julgamento moral é equacionado de acordo com a ideia de seguir a massa popular dominante.

A ilustração de Lourenço (1993) para este estádio é a seguinte: defender que se deve obedecer aos superiores porque, se estivéssemos no lugar deles, também gostaríamos de ser obedecidos.

Em síntese, de acordo com Lourenço (1998) os sujeitos do estádio 3, adolescentes e grande parte dos adultos, tendem a:

a) revelar uma orientação para uma moralidade interpessoal e relacional;

b) coordenar as perspectivas em confronto segundo o ponto de vista de uma pessoa altruísta e com bons motivos;

c) formular operações de justiça em termos ideais, não em termos concretos, como acontece no estádio 2.

Estádio IV: A "lei moral". Sistema social e consciência.

O estádio quarto, "a lei moral" , também ele convencional, é o de um sujeito que está orientado para a perspectiva de um terceiro e já não possui um cariz meramente impessoal como acontecia no estádio anterior. Existe no sujeito deste nível, relativamente ao do estádio III, um certo distanciamento afectivo-cognitivo, mais impessoal. O que importa é ir de encontro ao ponto de vista de uma terceira pessoa; preserva-se portanto os ditames e a manutenção do sistema social em vigor, procura-se contribuir para a sociedade, para o grupo, para a instituição. Existe preocupação em corresponder às tarefas a que cada um se comprometeu. O bom comportamento consiste em cumprir os deveres, mostrar respeito pela autoridade e manter a ordem social (Fontes, 1990). As regras representam um sistema mais estável e compreensivo para resolver os dilemas morais por isso, são para ser observadas. Para Sprinthal e Sprinthal

(1993), as leis e regras, representando a sabedoria codificada, podem ser encaradas como aglutinador positivo que proporciona estabilidade e coesão à sociedade na medida em que a protegem de modas passageiras excessivas, de mudanças rápidas nos hábitos sociais, da anarquia social ou da lei das ruas. As leis e regras representam uma tentativa feita pela sociedade no sentido de estabelecer os mesmos padrões de conduta para todos os cidadãos. Os juízos morais são feitos pelos indivíduos de acordo com essas regras. No entanto, desta orientação rígida para a lei e para a ordem, pode surgir um problema, que é, o que fazer quando as regras entram em conflito ou são pouco claras.

Lourenço (1993) dá-nos a seguinte imagem de pensamento característico deste nível: defender que devemos obedecer aos nossos superiores porque essa é uma maneira de servir o público que depende do funcionamento eficaz desse serviço.

Em síntese, para Lourenço (1998), os sujeitos do estádio 4 tendem a:

a) revelar uma orientação para a manutenção da ordem, consistência e imparcialidade do sistema social;

b) resolver os conflitos de interesses apelando para uma terceira pessoa

c) formular as várias operações de justiça em termos da coordenação das diversas perspectivas sociais.

Nível 3: Moralidade pós-convencional

A moralidade do nível pós-convencional caracteriza-se por transcender a regulação pura e simples das convenções e normas sociais regulamentadas pela sociedade onde o sujeito vive. Ou seja, este pauta a sua vida e a sua conduta existencial segundo princípios éticos universais que aspiram a valores morais elevados, tais como a liberdade, o direito à vida, ou à justiça; rege, portanto, a sua vida por cânones idealistas no sentido de estarem acima da realidade ordinária e palpável (Amoedo, 2002).

No esquema de Kohlberg, um indivíduo que se situe no nível de moralidade pós-convencional, o mais alto nível de desenvolvimento moral, age de acordo com um contrato social (Estádio V) ou de acordo com um princípio universal como a justiça (Estádio VI). O pensamento e os julgamentos morais são complexos e abrangentes. Consideram-se diversos pontos de vista. Cada situação é cuidadosamente examinada a fim de deduzir princípios gerais que

possam determinar um comportamento adequado para todos. Nunca existem soluções fáceis para os complexos problemas humanos e dilemas morais. Os juízos e decisões não são simplesmente situacionais, ou convenientemente relativos, nem são fáceis ou fixos no que se refere à aplicação de regras. A este nível temos de ter em consideração, simultaneamente, todos os aspectos situacionais, motivações e princípios gerais envolvidos. O sistema de pensamento a este nível representa um método de resolução de problemas mais adequado. As leis são encaradas como um sistema de controlo: pode julgar-se em que medida cada lei se enquadra nos princípios do sistema. Segundo Fontes (1990), há um esforço para definir valores e princípios morais que tenham validade e aplicação independentemente da autoridade dos grupos ou pessoas que os defendem e independentemente da identificação dos indivíduos com esses grupos.

Estádio V: A "moral do relativismo da lei". Contrato social ou utilidade e direitos individuais.

Com o estádio cinco " a moral do relativismo da lei", inicia-se o nível pós-convencional. Começa a surgir no espírito dos sujeitos deste estádio a relatividade das normas; ou seja, estas muitas vezes não podem nortear o raciocínio e conduta moral porque o sujeito, ao segui-las, corre o risco de ir contra princípios morais mais latos e, por isso, elevados. Estes princípios assumem, segundo Sprinthal & Sprinthal (1993) a forma de um documento escrito que inclui pressupostos ou uma declaração de ideias que permita, através da sua interpretação, resolver dilemas e leis conflituantes. Numa palavra, os princípios são mais dignos de uma verdadeira moralidade, subjectiva e objectivamente falando. As normas, elementos e valores morais, devem assim, subjugar-se à essência da moralidade onde os princípios constituem o verdadeiro garante de se ser um "ser ético", em que os direitos e deveres universais estão para além de uma "moral menor" (porque traduzível em conteúdos operacionais concretos). A perspectiva social destes indivíduos é a perspectiva de alguém que começa a colocar-se "antes da sociedade" (Lourenço, 1992). Por isso, mais importante do que respeitar as normas vigentes de uma dada sociedade, é intuir que se pode e deve transformar essas mesmas normas, por forma a se ser digno de respeitar princípios

universais e, por isso, de se ser mais justo na justiça. Os limites morais do indivíduo deste estádio são assim alargados e relativizados no sentido em que se deve raciocinar moralmente tendo em conta todo um conjunto de factores que estão para além do circunstancialismo imediato.

Indivíduos deste estádio salvaguardam a variedade de valores e opiniões de cada um e a relatividade dos valores e regras para cada grupo manifestando uma orientação para o contrato social e para o bem comum, ou seja, para o maior bem do maior número.

A resolução de problemas ao nível das questões morais, da justiça social ou do enquadramento da liberdade de uns na liberdade de outros, não é mais simples no Estádio V. Raciocinar a este nível, requer a capacidade de pensar abstractamente, pesar pontos de vista conflituantes, ter em conta, quer o domínio lógico quer o emocional, tomar posição e, no entanto, permanecer aberto a futuras interpretações da justiça social mais adequadas. A boa acção tende a ser defendida em termos de direitos individuais gerais e de valores que a sociedade examinou criticamente e sobre os quais chegou a acordo. Há uma consciência clara do relativismo dos valores e opiniões pessoais (Fontes, 1990).

Para Lourenço (1993), é exemplo de um pensamento deste nível desobedecer aos superiores sempre que eles nos peçam coisas que implicam a violação de direitos fundamentais, nossos ou dos outros, por exemplo, que nos ameacem de despedimento se não trocarmos de convicções políticas ou religiosas que não põe em causa esses direitos dos outros.

Em síntese, os sujeitos do estádio 5 tendem de acordo com Lourenço (1998) a:

a) manifestar uma orientação para a relatividade das normas e para a universalidade dos princípios;
b) pensar em termos do maior bem para o maior número;
c) coordenar as várias perspectivas segundo o ponto de vista moral;
d) formular operações de justiça coordenando as preocupações de igualdade, equidade e reciprocidade.

Estádio VI: Moral da razão universal. Princípios éticos universais.

O sexto e último estádio "a moral da razão universal", existe numa perspectiva meramente teórica (isto é, ideal) porque Kohlberg não foi capaz de demonstrar empiricamente a sua existência de forma cabal. O indivíduo neste estádio teria interiorizado de forma consistente as características morais do estádio anterior. Sentir-se-ia coagido a agir moralmente segundo princípios, independentemente de quaisquer considerações terrenas ou divinas. O pensamento moralmente correcto seria assim como que um instinto, algo que se impõe independentemente de qualquer vontade consciente ou inconsciente. A moral seria pertença das necessidades mais básicas do ser humano.

Comportamento correcto significa seguir os princípios escolhidos pelo próprio sujeito. Leis particulares ou acordos sociais são válidos usualmente porque assentam neste princípios. Quando as leis violam estes princípios, a pessoa observa o princípio. Neste estádio quando se fala em princípios pretende-se referir princípios universais de justiça que não se assumem, necessariamente de forma escrita – a equidade dos direitos humanos e respeito pela dignidade do sujeito em particular.

Em síntese, os sujeitos do estádio 6, para Lourenço (1998) seriam os que:

a) revelariam uma orientação para os princípios éticos universais, prescritivos e reversíveis;
b) sempre hierarquizariam as perspectivas em confronto segundo o ponto de vista de um ser racional moral;
c) sempre formulariam operações de justiça da regra de ouro de segunda ordem, ou que apela para uma reversibilidade ideal e universal.

Sprinthal (1993) apresenta alguns exemplos de raciocínio moral de nível pós-convencional:

A máxima de autoria de Kant: «Aja somente como gostaria que todas as pessoas agissem na mesma situação». Os princípios do Estádio VI aplicam-se a todas as classes sociais e culturais e só podem ser considerados princípios genuínos se for possível aplicá-los universalmente.

Excerto da Carta da Cadeia de Birmingham de Martin Luther King Jr.

"Exprime uma grande ansiedade relativamente à nossa vontade de violar leis. Esta é, certamente, uma preocupação legítima. Como instigamos diligentemente as pessoas a obedecerem à decisão de 1954, do Supremo Tribunal, proibindo a segregação nas escolas públicas, à primeira vista pode

ser bastante paradoxal que violemos conscientemente as leis. Poder-se-ia perfeitamente perguntar: «Como pode defender a violação de algumas leis e obedecer a outras?» A resposta reside no facto de existirem dois tipos de leis: as justas e as injustas. Temos uma responsabilidade, não apenas legal, mas moral, de desobedecer a leis injustas. Concordaria com Santo Agostinho quando disse que «Uma lei injusta não é lei».

Agora, qual é a diferença entre as duas? Como se determina se uma lei é justa ou injusta? Uma lei justa é um código feito pelo homem que está de acordo com a lei moral ou com a lei de Deus. Uma lei injusta é uma lei que está em desarmonia com a lei moral. Pondo esta lei nos termos de São Tomás de Aquino: Uma lei injusta é uma lei humana que não se enraíza na lei eterna e na lei natural. Qualquer lei que valorize a personalidade humana é justa. Qualquer lei que degrade a personalidade humana é injusta".

Para terminar a caracterização dos modelo de Kohlberg, importa referir que, independentemente do estádio em que se encontra, um sujeito raciocina, preferencialmente de acordo com esse estádio, mas compreende e raciocina sobre valores do estádio imediatamente a seguir. Parte do seu raciocínio situa-se nos estádios vizinhos, quer para cima, quer para baixo, isto é, ninguém está totalmente num estádio.

Por outro lado, situarmo-nos num determinado estádio, não significa comportarmo-nos sempre de acordo com ele (Amoedo, 2002). Normalmente, uma pessoa encontra-se grande parte das vezes num nível superior àquele que põe em prática, mas o contrário já não acontece – não se pode ter uma conduta moral mais elevada do que o raciocínio permite. Pode, portanto, raciocinar-se em termos de determinados princípios morais (competência) e não viver de acordo com eles (*performance*). A explicação para tal facto prende-se com factores contextuais que interferem nessa inibição ou nesse desvio de conduta. No entanto, o estádio de raciocínio moral não deixa de ser um bom prognosticador da acção moral; ou seja, o desvio produzido, não é assim tão discrepante (a não ser que as situações contextuais assim o justifiquem), tendendo a ser mais convergente no nível pós convencional.

2.2.2.1 Carol Gilligan

Carol Gilligan (1982/1983) produziu uma das mais populares revisões ao modelo de Kohlberg. Para esta autora, moralidade consiste em duas componentes independentes: justiça e cuidado. A dissertação central desta autora é que a teoria de Kohlberg é inadequada porque centra-se apenas na justiça e negligencia o sentido de protecção (cuidado), correspondência relacional e responsabilidade. Gilligan defende que estas áreas são mais preponderantes na experiência da vida das raparigas e mulheres do que dos rapazes e homens. Por este motivo, Gilligan reprova Kohlberg por prestar atenção apenas à justiça na sua teoria e acusa-o de defender uma teoria sexualmente enviesada. Consequentemente, Gilligan avança com um modelo alternativo de desenvolvimento, segundo três níveis, que tem em consideração o desenvolvimento moral feminino.

Nível I – Orientação para si próprio

No primeiro nível, a preocupação moral de cada um centra-se acima de tudo, nos desejos e necessidades de cada um. Sobrevivência e protecção são temas dominantes.

Transição: do egoísmo para a responsabilidade. Durante a transição para o nível seguinte, egoísmo contra responsabilidade, começa a ser um problema central. O assunto dominante é a relação com os outros. O conhecimento do interesse próprio de um indivíduo alarga-se a uma dimensão que permite a integração de responsabilidade e cuidado.

Nível II – Bondade e Auto-sacrifício

Enquanto no primeiro nível moralidade é vista como uma questão de sanção imposta pela sociedade, onde cada um é mais objecto que cidadão, no segundo nível, julgamento moral começa a assentar em normas e expectativas partilhadas. A força desta posição reside na capacidade para tomar conta de outrem.

Transição: Da bondade para a verdade. A segunda transição inicia com as reconsiderações de afinidade entre o próprio e os outros assim como a mulher começa a considerar o auto-sacrifício ao serviço da moralidade da protecção. Surge o assunto do altruísmo. O sujeito interroga-se em que medida a responsabilidade deverá incluir cuidado pelo próximo. Á medida que se dá a

transição para o nível pós-convencional, o indivíduo pode distinguir entre necessidades pessoais e pontos de vista dos outros. O critério de julgamento altera-se – de bondade para verdade – uma vez que a acção começa a ser considerada não na base da sua aparência aos olhos dos outros, mas em termos das suas intenções e consequências.

Nível III – A moralidade da não-violência

Ao elevar a não-violência – ordem contra prejuízo – a um princípio que regulamenta todos os juízos e acção moral, cada um é capaz de ajustar a equidade entre o próprio e os outros. A protecção torna-se uma obrigação e a base para a asserção positiva da responsabilidade (Bredemeier, 1984).

2.2.2.2 Norma Haan – Modelo de Moralidade Interactiva

Norma Haan (Haan *et al* 1985) foi aluna de Kohlberg e tornou-se crítica do seu trabalho por este se basear em entrevistas que são cuidadosamente estruturadas que lidam com dilemas morais precisos, que não eram reais, e, por isso, improváveis de serem encontrados pelos sujeitos (isto é, de os sujeitos se depararem com eles). Haan não estava interessada na forma como as pessoas raciocinam acerca de assuntos morais abstractos. Em vez disso, centrou-se na forma como as pessoas constróem consenso moral e resolvem situações morais do dia-a-dia. Para Haan, moralidade diz respeito à interacção humana que procura coordenar desejos e necessidades pessoais através do apelo implícito ou explícito a conceitos de justiça e bem (ou ambos).

A teoria de Haan é uma tentativa para descrever estruturas morais subjacentes à acção. Cinco conceitos são centrais no modelo de moralidade de Haan: equilíbrio moral, diálogo, verdade, níveis e estruturas morais secundárias.

Equilíbrio moral – Esta é uma noção complexa com várias cambiantes de significado. De forma mais simples, equilíbrio moral é um consenso interpessoal (tácito ou explicito), sobre direitos, privilégios e responsabilidades. Quando as pessoas estão em equilíbrio moral, o consenso existe – normalmente informal e não declarado – sobre o que deve ou não ser feito e por quem. Por exemplo, no desporto, concordamos em jogar segundo um conjunto de regras que estão escritas, também acordamos em jogar segundo

um conjunto de normas de comportamento, concordâncias e obrigações (Lee, 1993).

Quando duas ou mais pessoas estão em desacordo sobre os direitos e obrigações mútuos, estão num estado de desequilíbrio moral. Desequilíbrios morais ocorrem frequentemente desde que a vida interpessoal é caracterizada pelas expectativas em mudança, percepções selectivas e mudanças súbitas de humor e comportamento. A vida moral pode ser descrita como um processo de flutuação entre equilíbrio e desequilíbrio moral. Quando o desequilíbrio moral ocorre, as pessoas usam uma variedade de meios para tentar restabelecer o equilíbrio moral. Haan chama colectivamente a estes esforços de restaurar os equilíbrio morais "diálogo moral". A mais clara e óbvia instância do diálogo moral é a negociação verbal (Bredemeier & Shields, 1993), na qual os indivíduos envolvidos num discurso moral se apercebem dos seus interesses mútuos, comprometendo as suas posições iniciais e assim assumindo novos argumentos que são aceitáveis por todos os envolvidos. Balanço moral falso ou não-legítimo ocorre quando, por exemplo, um indivíduo com estatuto social mais elevado ou poder, tenta impor (consciente ou inconscientemente) a sua visão de balanço aos outros. Quebras no balanço moral legítimas ocorrem entre os pais e as crianças, professor e aluno, patrão e empregado, treinador e atleta, etc. sustentando que a quebra no balanço é social e emocionalmente aceite por uma sociedade democrática.

Diálogo moral – Como referido anteriormente, dadas as complexidades das trocas morais, as pessoas estão sujeitas a passar por interrupções no equilíbrio moral. Quando os desequilíbrios ocorrem, as pessoas recorrem a vários meios para restabelecer o equilíbrio moral. Haan define estes esforços como diálogo moral. O diálogo moral constitui o processo central da moralidade interaccional (Bredemeier, 1994) e refere-se à comunicação orientada para a negociação dos acordos morais, ou "balanços", que são mutuamente aceitáveis para as partes envolvidas. O diálogo moral pode ter muitas formas: negociação formal; diálogo informal, comunicação não-verbal; comunicação indirecta; etc. O desporto está repleto de exemplos de diálogo moral sempre que os atletas negoceiam as normas informais que guiam o seu jogo. Diálogo moral adequado, de acordo com Haan, requer que todas as partes dão atenção pormenorizada e igual consideração às necessidades próprias e às dos outros

envolvidos na negociação. Assim, as normas inerentes às trocas morais são violadas quando uma parte força a outra às suas decisões; ou quando uma parte não tem em conta o bem-estar da outra.

Verdade moral – Haan define verdade moral como conclusões pragmáticas alcançadas através do diálogo moral que resultam dos critérios processuais para a justiça.

Níveis morais – Haan propõe que as pessoas entram em diálogos morais nas suas vidas do dia-a-dia, quando negoceiam com outras sobre direitos, deveres, obrigações de relacionamento nas quais entram (Lee, 1993). A base para o diálogo é desenvolvimental e passa através uma série de cinco níveis de desenvolvimento que são caracterizados por três processos: **assimilação** (Níveis 1 e 2), **acomodação** (níveis 3 e 4) e **equilibração** (Nível 5).

O processo de **assimilação** decorre em dois níveis:

1. Equilíbrio do poder – no qual não existe ponto de vista moral. São feitas exigências, o que reflecte o interesse pessoal
2. Equilíbrio egocêntrico - onde os indivíduos aceitam compromissos para sustentar os interesses pessoais. As expectativas dos outros são baseadas na crença de que os outros são semelhantes ao próprio.

O processo de **acomodação** também se processa em dois níveis:

3. Equilíbrio de harmonia – neste nível o equilíbrio moral é feito baseado na boa fé entre as partes, o que envolve dar aos outros por forma a manter a ordem social.
4. Equilíbrio de interesse comum – aqui o equilíbrio moral baseia-se na harmonia do grupo. Existe a crença nos direitos e deveres comuns. As regras protegem contra má fé e são aceites para manter os interesses do grupo como prioridade.

Por fim o processo de **equilibração** tem apenas um nível:

5. Equilíbrio de interesse mútuo – o equilíbrio decorre na busca de harmonia ente as partes como a situação e os interesses pessoais exigem. Aceitam-se equilíbrios morais delicados que requerem flexibilidade.

Estruturas morais secundárias – As subestruturas poderão ser mais bem conceptualizadas como sensibilidades morais e habilidades psicológicas que é necessário manter flexíveis, com capacidade para dar resposta e abertas a diálogos morais e equilíbrio.

2.2.2.3 Perspectiva Neo-Kohlberguiana

Na "abordagem neo-Kohlberguiana", faz-se referência ao último pensamento sobre a teoria do desenvolvimento do julgamento moral, que é baseada na evidência empírica que mostra que à medida que um indivíduo desenvolve em sentido lato, também desenvolve o entendimento básico usado para resolver problemas morais complexos (Muriel & Thoma, 1999).

Rest *et al* (2000) segue a abordagem de Kohberg para conceptualizar o julgamento moral.

a) como Kohlberg, o ponto de partida destes autores enfatiza cognição;
b) como Kohlberg, destacam a construção pessoal das categorias epistemológicas básicas (Exemplo: "direitos", "dever", "justiça", "ordem social", "reciprocidade")
c) os autores defendem alterações ao longo do tempo, em termos de desenvolvimento.
d) os autores caracterizam as alterações de desenvolvimento dos adolescentes e adultos em termos de alteração do pensamento moral de convencional para pós-convencional.

Os autores pensam que estas quatro ideias são a base da abordagem "cognitivo-desenvolvimentista" de Kohlberg. É a parte Kohlberguiana desta abordagem - a neo-Kohlberguiana.

Como principais diferenças, Rest *et al* (2000) aponta que nesta teoria se usa o termo esquema moral, em vez de estádio moral, para assinalar as diferenças com a concepção de estádios morais rígidos (*hard*) de Kohlberg. O ponto de vista de estruturas cognitivas desta teoria difere da de Kohlberg nas cinco formas que se seguem:

a) Estádios rígidos (*hard*), *versus* estádios flexíveis (*soft*).
b) Esquemas específicos e concretos, representando estruturas gerais de conhecimento que residem na memória de longa duração (Rummelhart, 1980; Taylor & Crocker, 1981, citados por Rest *et al*, 2000). Os esquemas (expectativas, hipóteses, conceitos) são formados à medida que as pessoas registam semelhanças e diferenças nas experiências.
c) Operações cognitivas e "*out-put*" de conteúdos de operações

d) Universalidade

e) Articulação *versus* sabedoria tácita

Rest *et al* (2000) postula três estruturas no desenvolvimento do pensamento moral: o esquema do **Interesse Pessoal** (que deriva dos estádios de Kohlberg 2 e 3), o esquema da **Manutenção das Normas** (que deriva do estádio 4 de Kohlberg) e o esquema **Pós-convencional** (que deriva do estádio 5 e 6).

Do ponto de vista do desenvolvimento, um grande avanço socio-cognitivo na adolescência (o grupo mais novo estudado com o DIT) é a descoberta da sociedade - que é, as pessoas na sociedade estão relacionadas umas com as outras através de instituições, práticas estabelecidas, sistemas de papéis ("o sistema") e não apenas numa base cara-a-cara. Ao darem-se conta que a sociedade está organizada em termos de sistema de regras, papéis e instituições, surgem questões sobre moralidade da sociedade e questões sobre autoridade moral. Estes são assuntos de "macro-moralidade", distintos dos assuntos de "micro-moralidade".

De acordo com Rest *et al* (1999), "Macromoralidade" diz respeito à estrutura formal da sociedade, definida pelas instituições, regras e papéis e esta é manifestada mais evidentemente no comportamento de um indivíduo que afecta a estrutura da sociedade e o plano de acção público. Os assuntos macromorais são mais evidentes numa democracia nas eleições, referendos, serviços públicos e actividades políticas. O que é louvável na macromoralidade é caracterizado em termos de imparcialidade e actuação de acordo com princípios.

Por outro lado, "Micromoralidade" diz respeito às relações particulares cara-a-cara que as pessoas tem no dia-a-dia (Rest *et al*, 1999), e o que é louvável é caracterizado em termos de lealdade, dedicação e cuidado com pessoas especiais.

A teoria de Kohlberg é mais aplicável para assuntos da macromoralidade.

Do ponto de vista de Rest *et al* (2000), os três esquemas morais também são formas de resposta à questão "macro", ordenados de forma desenvolvimental e caracterizados como se segue:

Esquema do interesse pessoal

Este esquema desenvolve-se na infância. O esquema do Interesse Pessoal não implica uma perspectiva sociocêntrica. Questões que remetem para a co-operação societal são respondidas como se houvesse apenas relações "micro-morais" a considerar. Os indivíduos que usam o esquema do Interesse Pessoal analisam o que cada envolvido no dilema moral tem a ganhar e a perder como se não tivessem que se preocupar com a organização da co-operação numa base social. O esquema do Interesse Pessoal justifica a decisão como moralmente correcta fazendo apelo ao que o protagonista da história tem como consequência da sua acção. O esquema do Interesse Pessoal inclui preocupações individuais e preocupações com os outros com quem se tem relação afectiva.

Esquema da Manutenção das Normas

Com o esquema da Manutenção das Normas, o indivíduo está apto a identificar a prática estabelecida (as regras e papéis existentes), que são de facto autoridades. Funcionalmente, o esquema da Manutenção das Normas é uma primeira solução prevalente para conceptualizar a co-operação da sociedade.

O esquema da Manutenção das normas tem os seguintes elementos:

a) a necessidade percebida para as normas aceites na generalidade para governar o colectivo;

b) a necessidade de as normas se aplicarem à sociedade em geral, a todas as pessoas na sociedade;

c) a necessidade de as normas serem claras, uniformes e "categoriais";

d) as normas são vistas como estabelecendo a reciprocidade (cada cidadão obedece às leis, na expectativa de que os outros também cumpram;

e) o estabelecimento de estruturas de papéis hierárquicos, ou cadeias de comando de autoridade e dever.

Para o esquema da Manutenção das Normas, manter a ordem social estabelecida, define moralidade. No esquema da Manutenção das Normas, "lei" está relacionada com "ordem" num sentido moral. Este esquema leva à expectativa de que sem leis (e obrigação aos papéis de cada um), não haverá ordem, em vez disso as pessoas agirão em conformidade com os seus

interesses pessoais, levando à anarquia - uma situação que as pessoas responsáveis pretendem prevenir.

Esquema Pós-convencional

Essencial ao pensamento pós-convencional é que as obrigações morais devem basear-se em ideais partilhados, recíprocos e estão abertos a escrutínio (ou seja, sujeitos a teste de consistência lógica, experiência da comunidade e coerência com prática aceite.

Quatro elementos orientam o esquema pós-convencional: primazia no critério moral, apelo a um ideal, ideais partilhados e reciprocidade (Rest *et al*, 1999)

A maior diferença entre o esquema da Manutenção das Normas e o esquema Pós-convencional é a forma como cada um tenta estabelecer o consenso moral: a estratégia do esquema da Manutenção das Normas é obter consenso ao apelar à prática estabelecida e à autoridade existente. Por oposição, a estratégia do esquema Pós-convencional é obter consenso ao recorrer a ideais e coerência lógica. Como Kohlberg, os presentes autores concordam não só que existem diferentes estruturas para o julgamento moral, mas também que estão ordenadas de acordo como desenvolvimento - o esquema Pós-convencional é mais avançado do que o esquema da Manutenção das Normas.

De acordo com Narvaez (1998), a reformulação neo-Kohlberguiana do desenvolvimento do julgamento moral propõe que os estádios representam esquemas morais que podem ser caracterizados como "inteligência moral antecedente" sobre diferentes caminhos de se relacionar com os outros. A relação entre inteligência moral antecedente e esquemas de julgamento moral tem sido ilustrada por estudos sobre desenvolvimento moral. Estes estudos medem a capacidade dos participantes para entender esquemas morais (Rest, 1973; Rest *et al*, 1969; Walker *et al*, 1984, citados por Narvaez, 1998), independentemente dos participantes utilizarem ou não o esquema para resolverem o problema moral. É pedido aos participantes que parafraseiem afirmações de raciocínio de diferentes estádios do pensamento moral.

Os estudos de compreensão examinam em que medida o sujeito consegue parafrasear correctamente a afirmação de raciocínio ou se o sujeito distorce a afirmação durante a tarefa de resposta. Se o indivíduo parafrasear

correctamente uma afirmação, tal indica que o participante é capaz de raciocinar a esse nível de entendimento moral. A maior descoberta nestes estudos, é que a compreensão dos esquemas morais é cumulativa (isto é, um indivíduo que compreende o estádio 5, também compreende o estádio 4, 3, 2 e 1; uma sujeito que atingiu um entendimento do estádio 3, compreende apenas em adição os estádios 2 e 1). A compreensão moral correlaciona-se significativamente com scores do julgamento moral.

2.2.2.4 Modelo das 4 componentes de Rest

Como vimos anteriormente, de acordo com Kohlberg, à medida que um indivíduo progride através dos estádios morais, cada novo estádio destaca-se do anterior. Contudo, para Higgins (1984); Sobesky (1983) citados por Shields e Bredemeier (1995), parece ser evidente que as pessoas usam diferentes estádios de raciocínio para responder a diferentes situações. Rest (1983) resolve este problema, abandonando o que Kohlberg defendia existir, a consistência interna. Rest acredita que durante cada período de desenvolvimento, as pessoas têm acesso e continuam a usar vários estádios. A sua avaliação do desenvolvimento moral, o *Defining Issues Test*, reflecte esta perspectiva. Para Bebeau e Thoma (1999), esta é uma concepção de moralidade mais abrangente, que inclui o julgamento moral, mas também considera outros aspectos do funcionamento moral, incluindo sensibilidade moral, carácter e competência.

Rest (1983), citado por Rest *et al* (1986) e Stephen *et al* (1997) desenvolveu um modelo do complexo processo psicológico que ocorre em situações em que a acção moral é requerida. Rest propõe um modelo de quatro componentes da acção moral, chamando a atenção para quatro processos psicológicos que devem ser activados e coordenados para que a acção moral ocorra. Estes quatro processos ocorrem como se segue:

1) **A interpretação da situação como moral** (Coimbra, 1990) ou **sensibilidade moral** (Bebeau & Thoma, 1999).

Este processo salienta a ideia de que o comportamento moral pode ocorrer apenas se o indivíduo identifica a situação como moral. Especificamente, a

componente 1, foca-se nas várias acções que estão disponíveis e a forma como cada acção pode afectar o próprio e os outros, isto é, quem seria afectado por essa forma de agir e como as partes envolvidas veriam os efeitos dessa acção no seu bem-estar.

2) **A capacidade para definir a acção moralmente correcta** (Coimbra, 1990) ou **juízo moral** (Bebeau & Thoma, 1999)

Este é o processo que Kohlberg enfatiza. Aqui, o que é central é o julgamento sobre qual das várias opções são mais eticamente justificáveis. O indivíduo realiza um julgamento sobre que forma de agir é moralmente correcta, apontando uma possível linha de acção sobre o que se deveria fazer nessa situação.

3) **A priorização dos valores morais sobre os pessoais** (Coimbra, 1990) ou **motivação moral** (Bebeau & Thoma, 1999)

Menos entendida do que os outros processos, a preocupação principal da componente 3 é, Porquê ser moral? O modelo sustenta que os indivíduos possuem um número de preocupações legítimas que podem não ser compatíveis com a escolha moral: por exemplo, pressões profissionais, relações pessoais estabelecidas e preocupações pessoais idiossincráticas, entre muitas outras. O indivíduo deverá dar prioridade aos valores morais sobre outros valores pessoais de forma a que a acção a desenvolver implique o que é moralmente correcto.

4) **A capacidade para passar da intenção à acção** (Coimbra, 1990) ou **carácter moral** (Muriel & Thoma, 1999)

A componente 4 representa o processo através do qual um indivíduo constrói um curso de acção apropriado, evita distracções e mantém a coragem para continuar.

O indivíduo deverá possuir perseverança suficiente, força e recursos para agir de acordo com a sua intenção, para se comportar moralmente, para superar a fadiga e ultrapassar obstáculos.

2.3. Outras perspectivas

2.3.1 Hartshorne e May e a Abordagem do traço moral

Shields e Bredemeier (1995) e Lind (1985), referem-se à abordagem do traço moral, concebida por Hartshorne e May (1928/1930) que quiseram descobrir em que medida a moralidade é um traço geral do carácter. De acordo com as perspectivas psicológicas do tempo, "bom carácter" era equacionado com um conjunto de virtudes morais, isto é, pessoas morais eram vistas como honestas, justas, solícitas, etc. As virtudes morais desejadas eram por sua vez consideradas como consistirem num conjunto coerente e integrado de crenças, atitudes e comportamentos. Uma pessoa moral era alguém que distinguia o certo do errado (crença), tinham a predisposição para ver as violações morais como repreensíveis (atitudes) e actuarem de acordo com essa predisposição (comportamento).

Contudo, de vários estudos levados a cabo para verificar a relação entre o treino da educação do carácter e as virtudes – através de programas de educação do carácter, instrução religiosa, etc - e os comportamentos, Hartshorne e May concluíram que o pensamento moral e a acção moral têm pequena relação entre eles. Por exemplo, uma criança que diz que fazer "batota" é errado, não está menos sujeita a fazer "batota" do que uma criança que aprova fazer "batota". Ainda outro exemplo, quando Hartshorne e May compararam os resultados do contexto desportivo com dados de outras avaliações de honestidade, encontraram apenas baixas correlações entre os testes. Concluindo que havia pequena evidência para um traço geral de honestidade, os autores propuseram a "doutrina da especificidade". Virtudes como honestidade deviam ser vistas não como traços do carácter unificados, mas como comportamentos específicos que correspondem a situações específicas da vida. O comportamento individual é função do envolvimento e não de processos internos.

2.3.2 Teoria de Hoffman da moralidade baseada na empatia

Hoffman (vários estudos entre 1970 e 1990), citado por Shields e Bredemeier (1995) desenvolveu uma teoria sobre socialização moral que partilha de algumas teorias a aceitação de internalização. Para Hoffman o desenvolvimento moral envolve três processos: aprender preceitos morais, constatar os preceitos morais como auto-construídos e estar motivado para agir de acordo com os próprios preceitos. De modo a explicar estes processos, Hoffman centra-se no modo como a internalização está relacionada com a disciplina parental e a empatia.

Por vezes as crianças incorrem em comportamentos inadequados. De acordo com Hoffman no modo como os pais reagem ao comportamento inadequado da criança está a chave do decurso do desenvolvimento moral da criança. Diferentes estilos de disciplina tendem a resultar em diferentes tipos de orientação moral. Um estilo de disciplina que se baseie fortemente em realçar as consequências humanas do comportamento inadequado, uma técnica designada de disciplina indutiva, é mais efectiva em resultar numa orientação moral internalizada: a criança aceita os valores morais dos pais, assume-os como sendo os seus próprios, está motivada para agir de acordo com eles. A disciplina baseada no autoritarismo, particularmente o recurso sistemático à força, tende a resultar numa orientação moral externa por parte da criança.

Hoffman define empatia como "resposta afectiva mais apropriada à situação de outrem, do que à sua própria situação" (Hoffman, 1987; citado por Shields & Bredemeier, 1995). No entanto empatia não é uma simples resposta unitária. Hoffman adopta uma abordagem desenvolvimentista à empatia e sugere que embora seja uma resposta primária que não necessita que seja mediada por um funcionamento cognitivo complexo, à medida que as crianças amadurecem as suas capacidades de desenvolvimento cognitivo, estão predispostas para a formação de respostas empáticas mais complexas. O modelo de Hoffman identifica quatro formas primárias de empatia. Cada forma combina um modo de empatia com um nível particular de desenvolvimento socio-cognitivo.

Recentemente, Hoffman (1989, 1991), citado por Shields e Bredemeier (1995), prolongou a sua teoria da empatia num esforço de proporcionar uma teoria

moral compreensiva. O modelo original de Hoffman baseava-se num paradigma circunstante.

A relevância da empatia para cuidar de alguém é óbvia. Mais controversa é a reclamação de Hoffman para a congruência entre empatia e justiça. Hoffman começa por argumentar que existem três princípios contraditórios para distribuir justiça: bens e serviços podem ser distribuídos com base na necessidade, igualdade estrita ou mérito. A escolha de um princípio numa situação particular pode depender como cada um imagina a consequência de variar os sistemas de distribuição para determinado indivíduo. A afirmação de Hoffman que a empatia activa princípios morais é redutora relativamente à sua afirmação mais radical que a empatia pode si só é suficiente para tomadas de decisão moral. Acredita-se que empatia e os afectos com ela relacionados são componentes essenciais para o funcionamento da moralidade mas a empatia por si só é insuficiente para o julgamento moral.

2.3.3 Abordagem socio-grupal

Wright (1971) foi o único autor consultado que se referiu a esta abordagem. Este autor acredita que o que uma pessoa faz em público pode não estar de acordo com o que faz em privado. O comportamento moral de um indivíduo toma a sua forma não apenas pelo seu carácter e controlos inerentes mas também pelo seu contexto social, a natureza da sua relação com os outros e as pressões sociais que actua sobre ele.

O que mais distingue esta abordagem é que o sistema tomado como objecto de estudo não é a pessoa individualmente mas duas ou mais pessoas em relacionamento. O indivíduo é definido como ocupante de uma posição dentro de um grupo e o seu comportamento é visto como resultado das forças dentro do grupo.

Dois dos conceitos básicos na teoria de grupo são norma e papel. O termo "norma" é usado descritiva e dinamicamente. Descritivamente é uma forma de comportamento, pensamento, sentimento ou crença que é relativamente uniforme entre os membros do grupo. Mas para o membro individual esta uniformidade entre os outros torna-se uma força que o leva a agir de acordo com o esperado. Isto acontece por causa da tendência para a conformidade.

Dinamicamente "norma" é força ou pressão que leva cada membro do grupo a comportar-se como o resto espera que ele se comporte. As normas desenvolvem-se espontaneamente dentro do grupo, estão relacionadas com os propósitos do grupo e a sua função positiva é facilitar a aquisição desses propósitos. Estes propósitos variam de suposições não declaradas até, nos grupos formais, uma lista de regras. Continuar membro de um grupo requer alguma conformidade com essas normas; violar essas normas desencadeia sanções por parte do grupo tais como desaprovação colectiva, ostracismo ou expulsão pelo grupo.

Todas as normas são regras mas nem todas as regras são normas. Uma regra moral é uma norma quando os membros do grupo concordam em esperar que os outros a mantenham. As normas também controlam o que as pessoas dizem sobre regras morais. Pode acontecer que as normas de um grupo não só permitam mas prescrevam acções contrárias às regras morais. O termo "papel" refere-se às normas associadas com uma posição particular dentro do grupo. É o conjunto de expectativas que os membros têm acerca de como um indivíduo em particular se deve comportar. O comportamento moral de um indivíduo pode ser moldado discretamente pelo seu papel social.

2.3.4 Teoria do aspecto dual do comportamento e desenvolvimento moral

Georg Lind (Lind, s.d.) construiu, a partir da sua investigação a *Dual-Aspect-Theory of Moral Behaviour and Development* (Teoria do aspecto dual do comportamento e desenvolvimento moral). Esta teoria postula que para uma descrição compreensiva do comportamento moral tanto as propriedades afectivas como cognitivas, tem de ser consideradas (Lind, 1999). Uma descrição completa do comportamento moral de uma pessoa envolve a) os ideais e princípios que a formam e b) as capacidades cognitivas que a pessoa tem quando aplica estes ideais e princípios no seu processo de decisão.

2.3.5 Modelo perceptual-experiencial

Como temos visto, o desenvolvimento moral situa-se em dois "campos" de pensamento e aplicação distintos e opostos: o convencional-comportamentalista (modelo da aprendizagem social e teoria da psicanálise) e o desenvolvimental-cognitivo. Rose (1992) introduz uma terceira perspectiva baseada num modelo perceptual-experiencial. Neste modelo, os jovens constróem a sua realidade moral através de um currículo de estados apropriados de desafios sensoriais.

O autor estabelece a comparação das duas abordagens correntes da educação moral, com a abordagem perceptual-experiencial, como se segue:

Quadro 1 – Caracterização da abordagem perceptual-experiencial

	Convencional	Desenvolvimental	Experiencial
Fonte e natureza da atitude moral	"Tábua rasa" (sem disposições morais)	Atitudes e predisposições psico-neutrais identificáveis por estádio cognitivo	Predisposições psico-sensoriais ligadas às necessidades pessoais de desenvolver e tranformar sensações
Razão e forma de educação moral	Treino do carácter: modelo, recompensa, punição e explicação	Facilitação cognitiva na formulação e resolução de problemas	Modelo, expectativa, guia de desafios, projectos que elevam o sentido
Fontes de lacunas do carácter	Lacunas (*flaws*) do carácter como resultado de treino ou modelo impróprios	Lacunas do carácter como resultado de exposição pobre ao pensamento sobre dilemas morais	Lacunas do carácter como resultado de imposições ou expectativas ou valores contrários aos sentimentos e ritmos naturais
Métodos de correcção	Correcção de lacunas através da punição, retreinamento/programação (modelos comportamentais e de aprendizagem social)	Correcção de lacunas através de diálogo sobre assuntos reais e hipotéticos que requerem juízo moral	Correcção de lacunas através de oportunidades para resolver distorções sensoriais / discrepâncias para com a auto-comfiança

2.3.6 Modelo da zona de desenvolvimento proximal

Tappan (1998) sugere uma nova abordagem da educação moral: uma abordagem que contemple tanto a componente desenvolvimental da abordagem cognitivo-desenvolvimentista e a componente educativa da abordagem da educação do "carácter", mas que assegure que os pressupostos desenvolvimental e educacional são ambos coerentes e compatíveis. Esta abordagem baseia-se nos trabalhos do psicólogo e educador Russo Vygotsky (1934/1987, 1978) e tenta sumariar as ideias deste autor sobre a "zona de desenvolvimento proximal" e alargando estas ideias ao domínio do educação moral e considerando as narrativas e conto de histórias como exemplo de como a zona de desenvolvimento proximal trabalha para facilitar o desenvolvimento moral de um modo que é marcadamente diferente da descrita pelos educadores do carácter.

Vygotsky (1934/1987, 1978, citado por Tappan, 1998) introduziu a noção de zona de desenvolvimento proximal no contexto de uma série de reflexões sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. A chave para esta abordagem é o argumento de Vygotsky segundo o qual em vez de implementar estratégias instrucionais às capacidades desenvolvimentais de uma criança, devemos determinar não só o seu "nível de desenvolvimento actual", mas também o seu "nível de desenvolvimento potencial".

O "nível de desenvolvimento actual" representa o que a criança sabe e pode fazer no primeiro momento. Tal é determinado tipicamente baseado em tarefas que a criança resolve independentemente. O nível actual de desenvolvimento, por outras palavras, tem em conta apenas as funções que estão plenamente formadas, plenamente maturadas, plenamente completas - os "produtos finais do desenvolvimento",

No entanto, Vygotsky argumenta que o nível actual do desenvolvimento não constitui uma medida adequada do "estado de desenvolvimento da criança". Assim, Vygotsky defende que se deve também determinar o que a criança sabe e consegue fazer com ajuda, com assistência e orientação de outros mais competentes.

A "zona de desenvolvimento proximal", proposta por Vigostky (1978, citado por Tappan, 1998) "é a distancia entre o nível de desenvolvimento actual determinado pela resolução de problemas independentes e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes".

A abordagem de Vygotsky para a educação moral ocupa uma posição média entre o ponto de vista cognitivo-desenvolvimental de que o desenvolvimento resulta das construções activas da criança de novas estruturas cognitivas, para resolver formas de desequilíbrio de conflito cognitivo, por um lado, e o ponto de vista da educação do carácter, em que o desenvolvimento moral resulta simplesmente da exposição às crianças de histórias sobre virtudes e carácter, por outro.

2.4 Conclusões

O capítulo que aqui termina é preenchido pela caracterização dos vários modelos segundo os quais o desenvolvimento da moralidade tem sido tratado. Os modelos com maior aceitação foram divididos segundo duas abordagens: a internalização, abrangendo a abordagem da aprendizagem social e a psicanálise e a estrutural-construtivista, iniciada por Piaget, retomada por Kohlberg e trabalhada por Gilligan, Hann e Rest (na perspectiva neo-Kohlberguiana e no modelo das quatro componentes). A abordagem estrutural-construtivista beneficiou, como se pode ver, do contributo de muitos teóricos, sendo por eles largamente explorada. No âmbito desta abordagem foram realizados grande número de estudos, muitos dos quais no contexto desportivo, que é o que pretendemos estudar. A nossa investigação realizar-se-á, pois, de acordo com esta abordagem.
Para além destas, foram caracterizadas sumariamente outras perspectivas referidas na literatura, porém, com menor ênfase.

3. O contributo da actividade física para o desenvolvimento do raciocínio moral

À Educação Física e à prática desportiva sempre estiveram associados a formação de valores éticos e morais e todo um conjunto de influências benéficas na formação da personalidade dos alunos. Ou seja, a inclusão da educação física no currículo escolar aparece frequentemente justificada mais em função de valores educativos ou utilitários que lhe são extrínsecos do que a partir da consideração do valor próprio do seu conteúdo (Graça, 1987).
Docheff (1998) afirma que, durante anos, administradores escolares, pais e outros que defenderam actividades desportivas extracurriculares, argumentaram que "o desporto constrói o carácter". Também foi argumentado que o envolvimento no desporto prepara o participante para outras situações da vida, fazendo do desporto um meio de "educação real para a vida". Weiss e Bredemeier (1995), citados por Gibbons *et al* (1995), corroboram esta afirmação ao referirem que os professores de Educação Física incluem tradicionalmente o desenvolvimento do "espírito desportivo" como um dos valores mais determinantes da participação no desporto, para atletas de todas as idades.

Keating (1988) regista o que vários autores ao longo do tempo professaram acerca do contributo positivo da actividade física para o desenvolvimento do raciocínio moral: Albert Camus, prémio Nobel da literatura em 1957, disse que era do desporto que aprendíamos tudo o que sabíamos de ética. O doutor Robert Clothier, ex-presidente da Universidade de Rutgers, parafraseou as palavras de Andrew Fletcher e comentou: "não me preocupo apenas com quem faz as leis, se o código do "espírito desportivo" (*sportsmanship*) é salientado como sendo o que controla as condutas e governa as relações entre os homens"; o Papa Pio XII, falando de *fair play*, como sendo considerado um ingrediente essencial do "espírito desportivo", se não sinónimo dele, disse: "O desporto é a escola de lealdade, coragem, fortaleza, resolução e fraternidade universal".
De acordo com estes autores, Packer (1987) afirma que a actividade física parece ser o local próprio para iniciar o estudo do desenvolvimento moral e social, uma vez que (Bredemeier & Shields, 1987) quando as crianças jogam

não são apenas actores físicos, mas também agentes morais. Jogos e actividades desportivas proporcionam às crianças um contexto de acção interpessoal que é regulado por normas partilhadas e expectativas morais reciprocas.

Shields e Bredemeier (1995) consideram o desporto uma prática moral. Os autores não reclamam que o propósito do desporto é promover desenvolvimento moral, nem sugerem que os agentes desportivos orientem frequentemente a sua actividade em termos morais. Os autores defendem, contudo, que moralidade é tão relevante para o desporto como para outras esferas da vida. A base para afirmar que o desporto é uma prática moral reflecte três linhas de argumentação. Primeiro, os participantes no desporto são indivíduos reais com interesses genuínos. Apesar de o desporto poder ser descrito como "não sério" segundo um ponto de vista, os participantes são sérios no que diz respeito ao seu desejo de se esforçar arduamente, procurar a vitória e precaver "batota". Segundo, os participantes desportivos bem como observadores, usam frequentemente categorias morais para avaliar comportamentos no âmbito do desporto. Alguns comportamentos no desporto são julgados dignos de louvor, outros são moralmente condenáveis. Se o desporto não fosse uma prática moral, categorias morais não se aplicariam para aplaudir ou recusar comportamentos no desporto. Finalmente, e talvez mais importante, desporto é uma prática moral porque os conceitos morais de justiça e liberdade encontram aí modos de fundamentação.

Como salienta Docheff (1996) e como vimos anteriormente, o valor implícito da participação desportiva e o desenvolvimento do raciocínio moral é, frequentemente, assunto de discussão.

3.1 Perspectiva histórica

Graça (1997) elucida-nos sobre a importância que foi dada à actividade física para o desenvolvimento do raciocínio moral ao longo dos tempos e regista que a afinidade da educação física e do desporto com a educação moral encontra raízes na antiguidade clássica. Platão e Aristóteles estabeleciam uma relação

forte entre a actividade física e o desenvolvimento do carácter. A tradição da ginástica alemã e a legitimação do desporto nas escolas inglesas, em meados do século XIX aparecem fundadas em propósitos de educação moral (McIntosh, 1979, citado por Graça, 1997). Por estes motivos, nos nossos dias esta ligação continua a ser convictamente sustentada. De facto, o bem conhecido slogan *"o desporto forma o carácter"* exemplifica esta convicção nas actividades físicas como agentes de desenvolvimento social, e é citado quase universalmente por dirigentes desportivos locais, gestores escolares e pais quando chamados a justificar o dispêndio de elevadas quantidades de tempo e dinheiro em actividades desportivas organizadas (Sage, 1986, citado por Graça, 1997).

Correia (1997) recorre ao espírito olímpico renovado por Coubertin e regista que, geralmente, se associa ao desporto aquilo que se denomina Espírito Desportivo. Espírito este que nos remete para os primórdios do desporto, para os ideais objectivos defendidos por Coubertin. Segundo ele, os Jogos Olímpicos modernos pretendiam restabelecer uma base permanente de paz e de compreensão mútua entre os homens. As Olimpíadas, neste sentido, iriam ressuscitar as virtudes do "*fair play*" e implementar um espírito de compreensão mútua e amizade, contribuindo-se assim, para se construir um mundo melhor, mais pacífico, e para o desenvolvimento das qualidades físicas e morais dos praticantes.

Também Solomon (1997), analisou a importância dada à actividade física ao longo dos tempos e salienta que o conceito do desenvolvimento afectivo como objectivo educacional em Educação Física foi introduzido há mais de 130 anos. Em 1831, os primeiros professores de Educação Física defenderam a inclusão do desenvolvimento do "carácter" como um aspecto do currículo da Educação Física. De facto, muitos acreditaram que o mérito educativo da Educação Física se baseava na capacidade dos educadores promoverem desenvolvimento afectivo e psicológico, no sentido mais abrangente desta categoria conceptual.

A ideia defendida por Lidor (1998) "O desporto mostra-nos como ganhar com honestidade e o desporto mostra-nos como perder com dignidade. Isto significa que o desporto nos mostra como "viver", o que foi aceite através do tempos pelos participantes desportivos, treinadores, dirigentes e o público como razão suficiente para o desporto ser tão importante. As situações dinâmicas que existem nas actividades desportivas proporcionam ensinamentos sobre comportamento e educação moral.

Contudo, esta ideia é raramente implantada no desporto, especialmente no desporto de alta competição. A este nível de competição, parece ser difícil educar as pessoas já que as orientações vão no sentido da competitividade e da vitória.

3.2 Valores que orientam a prática desportiva

Para além da prática desportiva de alta competição, os valores que orientam a prática desportiva percorrem um vasto leque, uma vez que encontramos referências tão díspares como o prazer, a fruição, o gozo (moral hedonista); a saúde, a boa-forma física, a beleza (Meinberg, 1990, citado por Correia, 1997); o ser activo (expressão da vontade para agir na relação com o mundo), a corporalidade (sendo o corpo a sede e garantia da nossa individualidade, no convívio com a maior impessoalidade racional do espírito, através do qual sentimos, desejamos, exprimimos e agimos), o excesso ou transcendência (enquanto expressão culminante do agonismo desportivo) (Sobral, 1990, citado por Correia, 1997); exuberância da liberdade; actividade lúdica à parte do mundo; necessidade de melhoria do rendimento; alcance da vitória (Feezell, 1988);

Por outro lado, Docheff (1998) e Kavussanu e Roberts (2001) referiram a falta de observação de valores no âmbito desportivo. Referiu, pois, os atletas olímpicos que falham na manutenção da integridade e honra na prestação do seu desporto, o incremento da violência no desporto profissional, uso ilegal de *dopping*, actos de "batota", recrutamento ilegal, os atletas que falham o cumprimento dos contratos, exigindo elevadas quantidades de dinheiro pelos

seus "serviços", demonstrando comportamentos que ficam aquém do que era esperado de um modelo.

3.3 Características da actividade física que propiciam o desenvolvimento do raciocínio moral

Arnold (1994) sumaria três pontos de vista divergentes na avaliação da relação entre a prática das actividades físicas e a educação moral.

1. Desportos, jogos e outras formas de actividades físicas exibem características (de, por exemplo, competição e agressão) que são moralmente negativas; então a prática desportiva só pode ter valor negativo no desenvolvimento moral. Por causa das tendências indesejadas associadas com algumas formas e níveis de desporto de competição, alguns educadores argumentaram que o desporto de competição é anti-ético para a educação moral

2. Desportos, jogos e outras formas de actividades físicas exibem características (de, por exemplo, cooperação e espírito de equipa) que são moralmente positivas; então a prática desportiva só pode ter valor positivo no desenvolvimento moral. Nesta perspectiva, o desporto não seria apenas meio de fomento de valores, virtudes e qualidades desejáveis – como a cooperação, compreensão e respeito mútuo, generosidade, coragem, entre muitas outras – mas também um veículo de transferência dessas qualidades e valores para os outros domínios da vida.

3. Desportos, jogos e outras formas de actividades físicas não apresentam claramente características inerentes de significado moral positivo ou negativo. Uma vez que estas actividades estão afastadas das preocupações relacionadas com a moral e educação física é, para todas as intenções e propósitos, neutra ao ponto de vista da educação moral. Este ponto de vista neutral que deriva da consideração do jogo e do desporto como algo diferenciado dos assuntos sérios da vida, e daí, que ele seja um mundo à parte, fantasioso. O que este ponto de vista sugere é que sendo o jogo uma

actividade independente, desconectada do mundo real, o que nele acontece é gratuito, sem importância e inconsequente sob o ponto de vista moral.

Vários autores (Arnold, 1994; Graça, 1997; Bredemeier & Shields, 1996; Stephen *et al*, 1997; Escartí *et al*, 1993; Weiss & Bredemeier, 1988; Kavussanu & Roberts, 2001; Damon, 1988) manifestam ter uma visão positiva sobre o contributo da actividade física para o desenvolvimento moral. Salientam, contudo, que é na presença de determinadas condições e preocupações dos agentes desportivos, que o contributo poderá ser positivo. Outros há, (Drewe, 1999; Zeigler; 1990) que referem um possível desvirtuamento do desporto, acompanhado de resultados nefastos para o desenvolvimento do raciocínio moral. Alguns autores referem-se à prática desportiva no âmbito da Educação Física, mas pensamos ser possível alargar as características a ela atribuídas a qualquer prática desportiva.

Graça (1997); Stephen *et al* (1997) acreditam que a prática desportiva é passível de produzir efeitos no desenvolvimento moral dos jovens, mas só segundo determinadas circunstâncias. Assim, afirmam que para o desporto e a competição se justificarem como conteúdos educativos, devem afirmar-se como portadores de traços éticos e morais, isto é, devem orientar-se por princípios morais, prescritivos e desejáveis, percursores do bem social e pessoal; devem ser ensinados por meios moralmente defensáveis e concretizar-se em acções morais por parte de quem o pratica. O desporto, constitui, assim, uma prática moral, baseando-se em conceitos de justiça, não-violência, liberdade, imparcialidade. Arnold (1994) desenvolve esta ideia, assinalando que "*o desporto, como algumas das práticas socialmente constituídas, interessa-se pela justiça como imparcialidade; pode dizer-se que está afectado basicamente pelos dois princípios da liberdade e da igualdade. O desporto é justo enquanto todos os seus participantes aceitem sem objecções as suas regras e se submetam voluntariamente à natureza e espírito construtivos, mesmo quando seja possível ganhar vantagem não procedendo desse modo.*"

Escartí *et al* (1993) chamam a atenção para a importância do desporto e das actividades físicas como fenómeno social dos nossos tempos, ao ocupar lugar de destaque nos *mass media* – que informam diariamente sobre as competições que decorrem, principais resultados; ao fazer "parar" um país – se se tratar da competição mais importante da modalidade com maior projecção; ao fazer famílias inteiras planearem os seus fins de semana em função das provas que terão lugar nesse espaço de tempo. A prática desportiva assume, também um indubitável significado como modelo de comportamento para crianças, jovens e adultos, desde os escalões mais baixos até aos nível profissional e tanto para homens como para mulheres (Weiss & Bredemeier, 1988); podendo servir de analogia ou modelo para outras actividades sociais mais "sérias" (Wright, 1971).

O desporto e toda a prática desportiva, são, por outro lado um mundo à parte da vida do dia-a-dia (Bredemeier & Shields, 1993), constitui tempo tirado ao modo de vida comum (Wright, 1971). Tal acontece tanto espacialmente – através dos limites marcados – como temporalmente – pelos períodos de jogo repletos de *"time-outs"*. Uma vasta variedade de símbolos – tais como assobios, bandeiras, equipamentos (uniformes), rituais especiais e cerimónias – também ajudam a reforçar esta característica do desporto, de constituir um "mundo dentro de um mundo". Este mundo à parte, que é o desporto, é governado por regras e papéis artificiais, que permitem que a actividade daí resultante não seja concebida para ser séria, mas que o são enquanto jogadas. Por este motivo, isto é, por constituir um espaço distinto do dia-a-dia, diferente da "vida real", o contexto desportivo propicia que o raciocínio moral dos praticantes seja "ajustado" a um nível mais imaturo e mais egocêntrico (Tod & Hodge, 2000, Bredemeier & Shields, 1993, Bredemeier, 1994). Os autores chamam a esta "regressão", o "raciocínio de jogo" e dizem ser uma regressão legítima. Por outras palavras, o raciocínio que os praticantes fazem acerca de dilemas do contexto desportivo pode ser a um nível mais baixo que o raciocínio sobre dilemas do dia-a-dia, mas isto não quer dizer que o desporto inibe o desenvolvimento do raciocínio moral, mas sim que promove um ajuste em função das suas características próprias.

Uma das características da prática desportiva é ser extremamente rica em situações de conflitos ou dilemas morais (Graça, 1997; Bredemeier & Shields, 1996). Quando os praticantes são confrontados com estas situações, os praticantes são desafiados a equilibrar, simultaneamente, os seus direitos e responsabilidades, com os direitos e responsabilidades dos outros. Neste caso, os alunos demonstram maturidade no desenvolvimento moral, mostrando boa vontade e capacidade para se esforçar por atingir equilíbrio entre necessidades próprias e dos outros (Solomon, 1997). Tais "discussões" podem ser litigiosas, mas nestas negociações entre iguais, os jovens praticantes adquirem um entendimento profundo e respeito pelo processo de regulação social através das regras (Damon, 1988). Esta tarefa é facilitada na prática desportiva, uma vez que os jovens praticantes jogam, sobretudo, com os seus companheiros da mesma idade, com quem estabelecem uma relação de igualdade e não uma relação do tipo superior/subordinado. Tal facto é importante, na medida em que o sentido de justiça tem a ver com o tratamento igualitário das pessoas e com o respeito mútuo; e esse sentido é contrário ao medo, à obediência cega e ao respeito unilateral, que é promovido na relação desigual superior/subordinado, acima referida (Lourenço, 1993).

No entanto, os adultos podem ter uma palavra a dizer, nomeadamente o profissional do Desporto e Educação Física, quando se deparam estas situações: em vez de fazer "vista grossa" ou, por oposição de "pregar" lições de moral, em vez de agir coercivamente para remediar de imediato a situação, o professor ou treinador pode fomentar o exame de conflito em que cada um justifique a correcção da acção, seja capaz de se colocar no lugar do outro e procure a solução ideal para o problema. Esta discussão tem que ser orientada por princípios, os argumentos devem corresponder ao que os alunos pensam e sentem e, de alguma forma, deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade do julgamento e acção morais (Graça, 1997).

Outra das características da prática desportiva é ser uma actividade governada por leis onde muitas das decisões morais que têm lugar implicam regras. Muitas vezes, a primeira oportunidade para experienciar a orientação para as regras pelos praticantes situa-se no contexto do desporto. Os jovens praticantes vão-se apercebendo que as regras devem ser cumpridas e de que

não é legítimo fazer batota. Ou seja, aprendem a respeitar regras e normas e a ver nelas uma fonte de obrigação moral, tanto mais que tais regras e normas não são impostas, mas aceites por todos os companheiros do jogo (Lourenço, 1993). Nos jogos, os jovens praticantes também aprendem a cooperar com os outros, ao levar a cabo as regras. Isto pode implicar a interpretação de uma regra numa situação delicada, estar de acordo com a modificação de uma regra quando coloca toda a gente em desvantagem, ou introduzir uma nova regra, se necessário (Damon, 1988). Os praticantes desportivos mais novos, podem, por outro lado, ter que optar quando discretamente violar as regras do jogo, quando "esticar as regras", quando cometer estrategicamente uma vantajosa falta intencional, etc., mas mesmo quando um atleta decide observar as regras escrupulosamente, outra decisão moral está a ser tomada (Bredemeier & Shields, 1996).

Tendo em conta estas características do desporto, acredita-se que este contribua para o desenvolvimento do raciocínio moral (Solomon, 1997); particularmente que sirva de veículo para aprender a cooperar com os companheiros de equipa, negociar e dar soluções aos conflitos morais, desenvolver a coragem, aprender a promover a justiça, lealdade à equipa, trabalho de grupo, responsabilidade, conformidade e subordinação ao maior bem (Kavussanu, 2001) participação de todos, respeito pelos outros, cooperação, relação social, amizade, pertença a um grupo, competitividade, expressão de sentimentos, responsabilidade social, convivência, luta por igualdade, companheirismo, justiça, preocupação pelos outros; coesão de grupo, desportivismo e jogo limpo (honestidade), espírito de sacrifício, perseverança, autodomínio, reconhecimento e respeito (imagem social), participação lúdica, humildade, obediência, imparcialidade, autocorrecção e autoexpressão (Sanmartín, 1995).

Contrastando com os pontos de vista positivos enunciados acima, Drewe (1999) e Zeigler (1990) chamam-nos à atenção para reflectir sobre a legitimidade de evocar tantas qualidades para o desporto, quando, actualmente, se recorre ao uso de drogas ilegais que elevam o rendimento,

ofensas intencionais dentro e fora do campo, conhecimento desapropriado do desporto, etc.

Estes comportamentos têm lugar quando a vitória é tudo o que importa. Contudo, de acordo com Graça (1997), ganhar não será o valor mais importante da prática desportiva. Se assim fosse, não se compreenderia a participação de milhares de atletas numa prova tão dura como a maratona. Quem assim pensa não concebe que um jogador encontre maior gratificação em perder com um adversário com quem competiu arduamente do que em vencer um adversário bastante mais fraco do que ele. Graça não quer dizer que perder ou ganhar é a mesma coisa, mas perder não é necessariamente desprestigiante, humilhante, ou se repercute pesadamente na auto-imagem ou auto-estima de quem perde.

Conclusão

Do acima exposto podemos ser levados a pensar que a prática desportiva possui características que lhe permitem oferecer aos praticantes um excelente meio de promover o desenvolvimento do raciocínio moral, no entanto, tal acontece apenas se forem observadas determinadas condições, desempenhando aqui o profissional de Desporto e Educação Física um importante papel na condução das actividades.

Parece existir um raciocínio moral característico do envolvimento na prática desportiva – o "raciocínio de jogo" – que se caracteriza por ser mais imaturo e egocêntrico. Contudo este "ajustamento" para baixo, é justificado pelas características do desporto que fazem dele um "mundo dentro de um mundo", permitindo, portanto, um tipo de raciocínio específico.

Por fim, será relevante registar, a deturpação que pode ocorrer na prática desportiva, quando são valorizados aspectos que deveriam ser secundários, particularmente no desporto dos mais jovens. Falamos da sobrevalorização da vitória, da vitória a qualquer custo que leva não raras vezes ao recurso às drogas ilegais que elevam o rendimento

3.3.1 Importância do grupo de pares

De acordo com Damon (1983), a passagem da infância para a adolescência é marcada por grandes alterações em todos os aspectos da vida social. As relações de pares multiplicam-se e intensificam-se, as relações familiares são reestruturadas e o adolescente confronta-se com novas exigências e expectativas nos envolvimentos sociais de todos os tipos. Além disso, o adolescente começa a participar seriamente e quase como igual nas instituições da sociedade em geral. Neste contexto, a prática desportiva proporciona aos jovens a sua inserção num grupo de jovens da mesma idade (as equipas, que agrupam os atletas por escalões etários), com objectivos idênticos, com características em comum (o gosto pela mesma modalidade). Admite-se frequentemente que a adolescência – o período que se pretende investigar no presente estudo – é tradicionalmente considerada como sendo o período da vida em que a influência do grupo de pares é mais intensa; contribuindo para a promoção do desenvolvimento social e moral (Kandel, 1986; Fontes, 1990; Coimbra, 1990; Coimbra 1991; Sprinthal & Sprinthal, 1993; Louro, 1998).

Sprinthal e Sprinthal (1993) defende que a experiência de interacção com o grupo de pares prepara o caminho para formas de julgamento moral mais elevadas e complexas. È frequente o caso, que a interacção com pares desempenhe um papel maior no desenvolvimento do que a interacção com adultos. A razão reside no facto de haver um desequilíbrio óbvio de poder e autoridade no relacionamento entre crianças e adultos. Nos grupos de pares há mais igualdade, maior equilíbrio entre dar e receber e maior necessidade de consenso para chegar às decisões. Mesmo o conceito de bondade tem um significado diferente. Para os pares significa actuar socialmente – ajudando e tratando dos outros. Para os adultos significa obediência à autoridade dos adultos, sem protestos. As regras são impostas pelos adultos, de cima para baixo. William Damon (1983) estudou cuidadosamente este processo de interacção entre pares e mostrou que, mesmo os grupos de crianças na escola primária, debatem conceitos de equidade e justiça quando confrontados com decisões de grupo difíceis. As interacções são mais ou menos baseadas na reciprocidade. Isto não quer dizer que as crianças sigam espontaneamente

princípios democráticos, mas há uma maior possibilidade de que compartilhem e testem uma variedade de posições. Uma razão adicional para a importância das interacções entre pares nestas idades, é que as dificuldades, questiúnculas e desacordos são breves. As discussões são de duração relativamente curta, as divergências facilmente resolvidas. Assim, dar e receber ocorrem numa atmosfera relativamente «segura». As divergências não correm o risco de escalada para um ponto de ruptura. Há sentimentos magoados, sem dúvida, mas a amizade mantém-se intacta. Como resultado, a probabilidade de interacção continua, debate e compromisso é aumentada durante este período e o grupo de pares torna-se um campo de treino para o crescimento posterior.

Damon (1983) aponta três alterações psicológicas na criança que influenciam grandemente a qualidade das suas interacções com os pares. Primeiro, os acontecimentos do dia-a-dia, começam a ter cada vez mais significado simbólico para as crianças. Ou seja, os acontecimentos representam algo mais para além deles mesmos. O novo significado simbólico não só altera o sentido dos acontecimentos mas cria um mundo de novas interacções sociais entre a criança e os outros. A segunda alteração psicológica é o ganho de um sentido de obrigação moral. Este sentido imbui as actividades simples de pares, como partilhar e fazer a vez do outro com uma intensidade e regularidade que não existiam na actividades semelhantes anteriores. A terceira alteração psicológica é que a criança começa a ver as interacções sociais como parte de um sistema de relações estáveis que continuam para lá do presente imediato. Isto significa que os pares começam a ser vistos como amigos em vez de, apenas, companheiros. Com estas três alterações uma nova qualidade de mutualismo emerge nas relações de pares entre as crianças.

As interacções com os pares podem ser mais ou menos proveitosas em termos de desenvolvimento, dependendo da pessoa com quem o indivíduo está estabelecer relação, a interagir – o interlocutor (Coimbra, 1990). Assim, o tipo e a qualidade da relação interpessoal podem ser afectados pelo nível de desenvolvimento psicológico pessoal e as suas características idiossincráticas (crenças, valores, motivações, expectativas) do interlocutor. Coimbra (1990), considera três possibilidades:

a) a criança ou o adolescente está a interagir com outras crianças ou adolescentes de nível de desenvolvimento inferior (ou igual) em termos de estruturas cognitivas; e, neste caso, os sujeitos tendem a rejeitar raciocínios de menor complexidade que o seu, não se deixando afectar por eles.
b) A criança ou o adolescente está a interagir com pessoas de um nível de desenvolvimento muito superior ao seu; e, neste caso, a distância entre o raciocínio da criança ou do adolescente é tão grande relativamente ao seu interlocutor, isto é, demasiadamente desafiante, que este é também rejeitado. O sujeito não dispõe de equipamento cognitivo suficiente para o compreender e, por isso, é igualmente nulo o seu impacto na promoção do seu desenvolvimento.
c) A criança ou o adolescente está a interagir com pessoas de um nível de desenvolvimento superior, mas próximo do seu, o que provoca que o processo de desenvolvimento do sujeito seja estimulado. Quando estas experiências adquirem um carácter sistemático, o sujeito é sucessivamente confrontado com lacunas e contradições do seu modo de operar cognitivamente. O conflito instala-se porque o seu padrão habitual de raciocínio não é capaz de resolver estes novos problemas. O desequilíbrio que este conflito desencadeia, favorece a reorganização do sistema de pensamento pela emergência de uma estrutura cognitiva mais complexa, embora integrando a anterior. Esta é uma das razões invocadas por Piaget para o facto de o desenvolvimento social das crianças se realizar fundamentalmente em situações de interacção com os pares (níveis de desenvolvimento próximos) do que com adultos (níveis de desenvolvimento distantes).

Estes grupos de pares – grupos de referência – representam, juntamente com a família (pais), a escola (professores) e outros sujeitos significativos (treinadores e atletas mais velhos), os agentes de socialização (Louro, 1998). O sistema de socialização efectua-se num jogo de recompensa / punição através do qual se aprende o que é considerado certo ou errado (bom ou mau) e, pelo qual se desenvolve um determinado sistema de valores. Aprende-se como seguir as regras e expectativas da sociedade, uma vez que o indivíduo

passa a integrá-la, dentro da estrutura e ordem social existente. A função de socialização inclui todas as tendências pessoais para estabelecer e manter relações com os outros, para se tornar um membro aceite pela sociedade em geral, para regular o seu comportamento de acordo com os códigos e padrões da sociedade, e no geral, para estar bem com as outras pessoas (Damon, 1983). Segundo Damon (1983) esta função do desenvolvimento social – a socialização, é, juntamente com a formação da identidade, absolutamente essencial para a adaptação de uma pessoa à vida. É, portanto, um processo social imprescindível que afecta a todos, ensina a forma de "criar" membros activos e participantes na sociedade. Torna-se, pois, imprescindível à sobrevivência de qualquer sociedade ou grupo social dado que, é através dele que o indivíduo pode ficar culturalmente competente (Greendorfer, 1992, citado por Louro, R. 1998).

Durante a adolescência, a amizade assume um papel importante, com os adolescentes a sentirem necessidade para um amigo próximo e a estarem preparados para permitir ao outro alguma independência. Os amigos ajudam os adolescentes a tornarem-se independentes dos pais e a adquirir competências sociais. Os amigos estão em grupos informais ou organizados (Argyle, 1986) e são escolhidos aqueles que o próprio admira, que vê como semelhantes à sua concepção de pessoa ideal (o tipo de pessoa que se gostaria de ser), que têm a mesma idade e que se confrontam com os mesmos problemas. As equipas desportivas são um destes grupos organizados, onde os adolescentes se inserem para a prática desportiva e com a qual passam muito tempo do seu dia-a-dia, incluindo o fim-de-semana. Assim, é no seio da equipa que os adolescentes têm, muitas vezes, os seus amigos mais próximos. Para Damon (1988) a amizade pode criar condições morais ideais. Na amizade verdadeira, o bem estar de uma parte é visto como sinónimo de bem estar da outra parte. Alegrias e tristezas são partilhadas e é assumida lealdade. Conflitos de interesses são resolvidos com um entendimento compassivo da outra perspectiva. Na amizade verdadeira, existe um respeito espontâneo pelos direitos do outro e uma preocupação pelo bem-estar do outro. De acordo com isto, a justiça entre amigos não necessita de ser ordenada, mas surge prontamente da amizade. Isto era o que Aristóteles queria dizer com "quando

as pessoas são amigas não necessitam de justiça, mas quando são justas, precisam de acrescentar a amizade". Mesmo a amizade mais precoce possui padrões de conduta, bem como responsabilidades. Os mais jovens aprendem sobre isto à medida que vão experimentando os altos e baixos das suas amizades. Como consequência, alguns elementos centrais da moralidade são descobertos através do jogo com os amigos (aqui está incluído o jogo expontâneo e, também, a prática desportiva).

Como regra, as amizades dos mais jovens são baseadas no assumir da igualdade e o desejo de ter essas amizades motiva-os fortemente a adoptar a igualdade como norma nas suas transacções sociais. Quando discutem os seus relacionamentos com os amigos, frequentemente expressam o padrão de igualdade como elemento que define uma afinidade. Para além da reciprocidade, os relacionamentos das crianças promovem outros dois padrões de interacção interpessoal: mutualidade e intimidade. Mutualidade significa participação articulada no discurso ou noutras actividades colaborativas. Intimidade significa uma laço afectivo próximo que leva à partilha de segredos e outras confidências (Damon, 1988).

A amizade dos adolescentes funciona, para o mesmo autor, como centros de aprendizagem de padrões morais. São muito efectivos em larga medida porque as crianças envolvem-se muito nelas e porque as contingências emocionais são muito altas. As crianças preocupam-se com as suas amizades e levam a sério as normas e padrões esperadas no seu relacionamento. O significado moral das amizades mais precoces é de que elas proporcionam um contexto motivacional para descobrir e praticar padrões morais fundamentais. Estes padrões traduzem-se em versões precoces de importantes princípios morais que mais tarde assumirão uma forma diferente, mais complexa. Assim, estes padrões proporcionam os percursores da maturidade moral. Um dos mais importantes padrões adquiridos pelos adolescentes nas suas relações de pares é a verdade. Os adolescentes confrontam-se uns com os outros constantemente sobre matérias de honestidade, comunicando uma expectativa de que os amigos serão abertos e francos uns com os outros. Isto proporciona um forte incentivo para respeitar e praticar honestidade nas suas transacções do dia-a-dia.

4. Resultados de estudos sobre o desenvolvimento do raciocínio moral no âmbito da prática desportiva.

Weiss e Bredemeier (1988), categoriza a investigação sobre o desenvolvimento moral levada a cabo no desporto em duas grandes abordagens: *Internalização* ou "saco de virtudes", que vê o desenvolvimento moral como aprendizagem de comportamentos socialmente aceites através de valores transmitidos defendendo que a moralidade pode ser definida por uma lista de traços do carácter ou virtudes que reflectem valores culturais proeminentes. Virtudes como honestidade, partilha, cooperação e encorajamento dos pares são exemplos de virtudes estudadas com base nesta abordagem. Os estudos baseados na teoria da aprendizagem social, por exemplo, que enfatizam o *conteúdo* do conhecimento e comportamento moral, caracterizam a abordagem da internalização do desenvolvimento moral. Esta perspectiva considera que o desenvolvimento moral se associa de perto à influência de bons *modelos* e que são tidos como fundamentais para inculcar na criança um poço de virtudes e lhe educar o carácter (Lourenço, 1998).

Ainda dentro da internalização, temos a perspectiva psicanalítica, que considera a identificação das crianças com os valores dos pais como o mais importante factor de evolução moral (Lourenço, 1998).

Segundo a internalização, os estudos, dividem-se em três classificações:

a) características da personalidade;
b) orientação para os valores dos praticantes desportivos;
c) comportamentos pró-sociais como resultado de experiências relacionadas com o desporto.

Em contraste, as abordagens *constructivistas* advogam que o crescimento moral ocorre como resultado da interacção entre as capacidades desenvolvimentais e características do observador e as experiências do ambiente que integram informação sobre a realidade social (Weiss & Bredemeier, 1988). Para Lourenço (1998) a perspectiva desenvolvimentista põe a tónica no *raciocínio* em detrimento dos conteúdos ensinados. Este autor considera que o desenvolvimento moral se associa a factores relativamente desprezados nas outras abordagens. Considera que níveis de raciocínio morais

elevados se associam ao desenvolvimento cognitivo, às oportunidades de descentração social e, portanto, de conflito sócio-cognitivo e à vivência em comunidades justas e atmosferas morais. Esta perspectiva propõe uma educação para a justiça, não uma educação para o carácter e para o poço de virtudes. A educação para a justiça parece ser a que melhor fomenta e promove o desenvolvimento do raciocínio moral sem cair na doutrinação e no ensino directo de conteúdos.

Weiss e Bredemeier (1988) classifica os estudos segundo a perspectiva constructivista

a) de acordo com a forma como a investigação se centra na descrição e explicação das relações entre moralidade e outras variáveis;
b) em estratégias de intervenção centradas em aplicações práticas do estudo da moralidade.

4.1 Perspectiva internalista

a) Estudos centrados nas características da personalidade

Foi encontrado apenas um estudo deste âmbito de Blanchard (1946), citado por Weiss e Bredemeier (1988), no qual foi avaliado o efeito de programas de Educação Física com a duração de dois anos na cooperação, autocontrolo e sociabilidade das crianças. Os resultados mostram um aumento significativo nestes três aspectos, principalmente nas raparigas. No entanto, Weiss e Bredemeier (1988) pensam que os resultados não podem ser generalizados, uma vez que não foi usado grupo de controlo.

b) Estudos que pretendem avaliar a orientação para os valores dos praticantes desportivos

Webb (1969), citado por Weiss e Bredemeier (1988), verificou que as atitudes face ao desporto tendem a evoluir de uma orientação para o jogo, para uma orientação profissional, consistindo a primeira numa hierarquia de valores que privilegia a justiça, capacidades e sucesso, valores, que, na orientação profissional, aparecem exactamente ao contrário. À medida que a criança cresce e adquire maior experiência dentro do desporto competitivo e organizado tende a passar de uma orientação para o jogo, para uma orientação

profissional, verificando-se também que os rapazes apresentam valores mais altos na orientação profissional do que as raparigas. Lee (1977, 1986) citado por Ferreira (1996) encontrou que apesar de os atletas e não atletas enfatizarem diferentes valores, os atletas realçavam o facto de serem bons nas suas actividades, ou seja, enfatizavam o valor da competência, quando era esperado que enfatizassem mais os valores morais. Best (1985), citado por Ferreira (1996), comparou 1800 praticantes e não praticantes desportivos, quanto ao seu desempenho académico, capacidades sociais, desenvolvimento físico, valores religiosos, autocontrolo, honestidade, independência e verificou que os dois grupos diferiam apenas no desenvolvimento físico e nos valores religiosos, apresentando os atletas valores superiores. Dubois (1986), citado por Weiss e Bredemeier (1988) comparou crianças entre os oito e os dez anos de idade, de equipas de competição e classes de aprendizagem, e encontrou que os atletas das equipas de competição enfatizavam mais a vitória, a competição contra outros e o estatuto social do que os atletas das classes de aprendizagem. Comparando o início com o fim da época, os atletas aumentavam a ênfase na competição contra outros, *fair-play,* melhoria das capacidades e aumento do estatuto social, enquanto que os atletas das classes de aprendizagem aumentaram a ênfase na competição contra outros e na participação num grupo social. Duda (1989), citado por Weiss e Bredemeier (1988), estudou a relação entre a orientação das realizações de sucesso (orientação para a tarefa / orientação para o ego), com a atitude face ao desporto e encontrou que existia uma relação negativa entre a orientação para a tarefa e os actos ilegais e uma relação positiva entre orientação para a tarefa e *fair play*, bem como uma orientação positiva entre orientação do ego e actos ilegais. Fonseca *et al* (2001) da análise sobre a relação do conhecimento do espírito desportivo com as realizações de sucesso de 66 jogadores de andebol (16 do sexo feminino e 50 do sexo masculino) entre onze e quinze anos de idade encontrou que as raparigas pareceram demonstrar um maior conhecimento do espírito desportivo e revelaram estarem mais predispostas, bem como as suas colegas, a agir de acordo com esse conceito em situação de competição. Apesar de os rapazes terem apresentado valores superiores em ambas as orientações, apenas no caso da orientação para o ego a diferença foi estatisticamente significativa. O espírito desportivo correlacionou-

se negativamente com a orientação para o Ego e positivamente com a orientação para a Tarefa. Stephens *et al* (1997) avaliou 212 jogadoras de futebol entre nove e catorze anos de idade e os resultados do estudo sustentam que as jogadoras expressam maior aprovação pela mentira, do que por ferir ou fazer batota. O mesmo padrão mantém-se para as tentações e tendências auto-descritas e para as percepções dos seus colegas de equipa.
Os resultados dos estudos descritos não nos permitem inferir em que medida a prática desportiva contribui para a orientação dos valores dos praticantes, uma vez que uns autores encontraram relações positivas e outros negativas.

c) Estudos que avaliam os comportamentos pró-sociais como resultado de experiências relacionadas com o desporto.
O estudo mais antigo encontrado neste domínio, foi o de Skubic (1956, citado por Shields & Bredemeier, 1995) que analisou as respostas dos pais sobre o comportamento pró-social dos seus filhos praticantes de *baseball,* verificando que 95% dos pais considerava que a prática desta modalidade tornava as crianças mais cooperantes. Ainda na década de sessenta (Seymour, 1956, citado por Shields & Bredemeier, 1995), foi levado a cabo um estudo com 228 praticantes e não praticantes desportivos de 10 a 12 anos de idade, comparando a capacidade de liderança, a cooperação e a consciência social no início com o fim da época. Neste estudo verificaram-se diferenças significativas nas avaliações efectuadas pelos treinadores, que comparando o início e o fim da época, referem que os sujeitos apresentam maior capacidade de liderança, cooperação e consciência social. Sherif (1961, 1967, citado por Shields & Bredemeier, 1995) desenvolveu estudos que revelaram que a competição desportiva incitava um grande número de comportamentos anti-sociais. Salz (1975, citado por Shields & Bredemeier, 1995) analisou os dados de um teste de personalidade e encontrou resultados que revelaram que as crianças que participavam regularmente em competições desportivas, apresentavam com maior frequência comportamentos de cooperação e amizade, do que as crianças que não participavam nestas competições. O autor alertou para o facto de se desconhecer se a participação nas competições era a causa destes comportamentos, bem como o facto do teste de personalidade utilizado não ser o mais válido para este tipo de estudos.

Smith (1975), Silva (1983), citados por Stephens (2001) e Bredemeier (1985) encontraram resultados que revelaram a existência de uma relação positiva entre nível de competição desportiva e legitimação de actos agressivos, sugerindo que os jogadores envolvidos em níveis elevados de competição desportiva pode ser mais propensos a aprovar lesão intencional de um oponente do que jogadores de um nível competitivo mais baixo. Burchard (1977) citado por Ferreira (1996) estudou as atitudes e comportamentos sociais de um grupo de crianças de 11 e 12 anos, participantes num torneio de hóquei, verificando que nem na vitória nem na derrota, aparecia um aumento de comportamentos hostis contra os adversários. No entanto, no caso da derrota foram encontrados comportamentos hostis contra si próprio, colegas da equipa ou treinadores, sendo estes comportamentos mais evidentes quando o sujeito considerava que a derrota poderia ter sido evitada se a equipa tivesse tido outro desempenho.

Kleiber e Roberts (1981) citados por Bredemeier e Shields (1993) avaliaram 54 praticantes e não praticantes do 4º e 5º ano de escolaridade, quanto ao impacto da competição desportiva na cooperação e altruísmo das crianças, concluindo, através de análises ao pré-teste e pós-teste (antes e depois de um torneio de 8 dias), que o comportamento pró-social diminuiu depois da participação no torneio. Os resultados não são generalizáveis porque a medida pró-social não estava validada através de observações do comportamento actual e a intervenção tinha uma duração muito curta. Orlick (1981), citado por Bredemeier e Shields (1993) avaliou o comportamento de partilha (definido operacionalmente como a quantidade de doces dados a crianças de outras classes) de 71 crianças de cinco anos de idade participantes num programa de jogos cooperativos ou num programa de jogos tradicionais; concluindo que o programa de jogos cooperativos produziu um incremento significativo na propensão das crianças para partilhar com a sua escola, mas não com a outra, enquanto que o programa de jogos tradicionais resultou num decréscimo significativo na propensão para partilhar com a sua escola e não produziu diferenças na partilha com a outra escola. Silva (1983), citado por Bredemeier (1985) avaliou 203 indivíduos em termos de juízo sobre legitimação da violação das regras, potencialmente actos lesivos desportivos, usando 8 *slides* demonstrando contacto físico ou lutas entre atletas profissionais. Os resultados

mostraram que a socialização através do desporto encoraja a legitimação da violação das regras, potencialmente actos lesivos. Armstrong (1984, citado por Shields & Bredemeier, 1995) estudou escolas estatais dos EUA e Inglaterra nas quais o desporto era considerado uma actividade importante, concluindo que o desporto encorajava a aquisição de valores, como o trabalho de equipa, o *fair play* e o tornar-se um cavalheiro, no entanto, os dados empíricos que o autor recolheu não permitiram validar as conclusões teóricas, levantando-se a hipótese de estes valores serem transmitidos através dos princípios globais definidos pelo colégio e não pela participação específica em actividades desportivas. Giebink e McKenzie (1985) citado por Bredemeier e Shields (1993) estudaram 4 rapazes durante as aulas Educação Física e actividades de recreação, que eram alvo de estratégias de intervenção que incluíam instruções, elogios, modelagem e reforços e verificaram que os comportamentos reveladores de desportivismo aumentaram e os comportamentos anti-sociais diminuíram. No entanto, dada a reduzida amostra, não é possível fazer generalizações. Bredemeier *et al* (1986) analisou 106 indivíduos de 10 a 13 anos de idade, no que diz respeito ao envolvimento desportivo, raciocínio moral e tendências agressivas e verificou que a participação desportiva e o interesse desportivo se relaciona com o raciocínio moral e as tendências para a agressão tanto no desporto, como no dia-a-dia. Duda *et al* (1991, citado por Stephens, 2001) encontraram no seu estudo que os atletas com elevada orientação para o ego, eram mais susceptíveis de adoptar actos agressivos, resultando em lesão séria (i. é, lesão suficiente para forçar um opositor a ficar de fora um jogo, ou a ficar de fora toda a época) como mais legítimo. Os resultados indicam também que a aprovação pela "batota" e a falta de aprovação a comportamentos relacionados com o bom espírito desportivo correspondiam a elevada orientação para o ego. Duda e Huston (1995, citados por Stephens, 2001) num estudo com jogadores de futebol, encontrou que a orientação para o ego era significativa e correlacionava-se positivamente com percepções de legitimação de actos lesivos. Orientação para a tarefa mas sem nível competitivo ou experiência, mostrou-se um preditor significativo de adopção de acções agressivas. Stephens (1995), Stephens e Bredemeier (1996), Stephens e Kavanagh (1997), citados por Stephens (2001) encontraram, nos seus estudos, que a

percepção dos atletas do contexto, eram o factor mais influente nas tendências agressivas. Especificamente, quando confrontados com a decisão de quando agredir um opositor, a percepção que o atleta tem do número de companheiros de equipa que agrediriam se confrontado com a mesma decisão, era o preditor mais forte da propensão para agredir. Este factor contextual por si só explicou entre 25 e 40% da variância nas tendências agressivas. Adicionalmente, a percepção que os jogadores têm da orientação para o ego dos seus treinadores era útil na predição uma variância adicional entre 2,3 e 6,3% na propensão para a agressão em jogadoras de futebol.

Os estudos apresentados acima não permitem estabelecer uma relação nítida entre comportamentos pró-sociais e a participação em actividades desportivas; apresentando uns relações positivas e outros negativas.

4.2 Perspectiva construtivista

a) Estudos em que a investigação se centra na descrição e explicação das relações entre moralidade e outras variáveis

Foi segundo esta classificação que encontramos o maior número de estudos. Como poderemos ver existem variáveis – como o contexto (dia-a-dia ou desportivo), agressividade e prática desportiva (comparação praticantes / não praticantes) – que foram largamente estudadas por muitos autores. Outras variáveis – como o número de anos de prática, concepções de estratificação no género, realizações de sucesso – também foram estudadas, embora com menor frequência.

Relativamente aos estudos do contexto, isto é, das comparações de raciocínio moral no âmbito do contexto desportivo e do contexto da vida quotidiana, encontramos os resultados que se seguem.

Hall (1981), citado por Bredemeier e Shields (1993) avaliaram 65 sujeitos, sendo eles não praticantes e jogadores de basquetebol de sexo masculino e feminino, quanto à maturidade do raciocínio moral, através de dilema moral estandardizado por Kohlberg e dilema do contexto desportivo. Neste estudo, a maturidade do raciocínio moral dos jogadores de basquetebol era mais baixa do que os seus pares não praticantes e os jogadores do sexo feminino

apresentavam valores mais altos do que os jogadores do sexo masculino. Os jogadores de ambos os sexos apresentavam valores mais elevados de raciocínio moral no dilema desportivo do que no dilema estandardizado. Analisando o envolvimento na actividade desportiva, não foi encontrada nenhuma relação entre este e o desenvolvimento do raciocínio moral.

Bredemeier e Shields (1984) estudou o raciocínio moral de jogadores de basquetebol do ensino secundário, usando o dilema moral estandardizado por Kohlberg e um dilema moral do contexto desportivo e constatou que os jogadores apresentavam valores mais altos de raciocínio moral no dilema estandardizado do que no dilema desportivo. Bredemeier e Shields (1984, 1995) realizaram um estudo com 120 alunos do ensino secundário e superior, praticantes desportivos – basquetebol e natação – e não praticantes. A avaliação foi feita através de entrevista moral e os resultados encontrados revelaram que os níveis de raciocínio moral eram significativamente mais egocêntricos quando os sujeitos respondiam a dilemas do desporto hipotéticos do que quando respondiam a dilemas de contextos da vida real.

Bredemeier e Shields (1986), citado por Bredemeier e Shields (1993) estudaram 100 sujeitos divididos em três grupos – jogadores de basquetebol, nadadores e não praticantes – do ensino secundário e universitário, quanto ao raciocínio moral da vida quotidiana e raciocínio moral desportivo e registaram que, no que diz respeito a alunos do ensino universitário, os não praticantes tinham raciocínio moral significativamente mais maduro do que os jogadores de basquetebol, tanto para os dilemas da vida quotidiana como para os dilemas do desporto. Relativamente aos alunos do ensino secundário, não foram encontradas diferenças entre praticantes e não praticantes. O estudo revelou diferenças entre os géneros: as alunas tanto do ensino secundário como do universitário, raciocinavam a um nível mais maduro do que os alunos, no caso dos dilemas desportivos; e as alunas do ensino secundário exibiram raciocínio moral mais maduro na resposta aos dilemas da vida quotidiana. Os *scores* médios dos nadadores para os dois tipos de dilemas situavam-se entre os dos não praticantes e os jogadores de basquetebol. Bredemeier & Shields (1986), citado por Ferreira (1996) levaram a cabo uma investigação com uma amostra de 50 sujeitos do ensino secundário (que incluía o sexo feminino e masculino, jogadores de basquetebol, nadadores e não praticantes) e 50 do ensino

superior (30 atletas e 20 não atletas). Usaram, para medir o desenvolvimento do raciocínio moral, dois tipos de dilemas morais hipotéticos (um da vida quotidiana e outro do desporto). Os resultados revelaram que, na amostra dos estudantes do ensino superior, encontraram diferenças entre os atletas e não atletas, apresentando estes, em ambos os dilemas, um maior nível de maturidade de raciocínio moral. Nos estudantes do ensino secundário não encontraram diferenças entre atletas e não atletas em nenhum dos dilemas. Encontraram apenas diferenças relacionadas com o sexo nos estudantes do ensino secundário, apresentando o sexo feminino maior maturidade do raciocínio moral em ambos os dilemas. Nos estudantes do ensino superior também se encontravam diferenças quanto ao sexo, sendo no mesmo sentido, mas apenas em relação ao dilema desportivo. Os resultados encontrados para o grupo de nadadores em ambos os dilemas situaram-se entre os resultados de não atletas e atletas de basquetebol. Encontraram apenas diferenças significativas no dilema de vida real, apresentando os jogadores de basquetebol raciocínios mais imaturos do que os nadadores, e estes, por sua vez, valores inferiores aos dos não atletas. No dilema desportivo os vários grupos não apresentavam diferenças significativas. Bredemeier (1995) realizou um estudo com 110 sujeitos de 9 a 12 anos de idade, através de entrevista moral individual, com vista a avaliar o raciocínio moral em contexto desportivo e na vida quotidiana. Neste estudo as crianças mais velhas exibiram padrões divergentes de raciocínio moral no que diz respeito aos dilemas do desporto e aos da vida quotidiana, enquanto os mais novos não mostraram estas divergências no contexto específico.

Os resultados obtidos nestes estudos são consistentes quanto ao nível de raciocínio moral de jogadores de basquetebol, nadadores e não praticantes, revelando que os não praticantes exibem maior maturidade de raciocínio moral, seguindo-se os nadadores e, por, fim, os jogadores de basquetebol. Também no que concerne o género, os estudos são consensuais, mostrando que as raparigas raciocinam de acordo com níveis mais altos de maturidade moral. Por fim, no que diz respeito às diferenças de raciocínio nos dilemas desportivos e do quotidiano, foram encontradas discordância de resultados, sendo que, na maioria dos estudos, os sujeitos responderam revelando maior maturidade

moral no dilema do quotidiano do que no dilema desportivo e um estudo obteve resultado inverso.

Os estudos que se seguem avaliaram a relação entre maturidade moral e tendências agressivas.

Bredemeier (1983), citado por Ferreira (1996), compararam em jogadores de basquetebol do ensino universitário a maturidade moral relacionada com o comportamento agressivo durante o jogo e encontraram relações significativas entre os níveis de desenvolvimento moral do sujeito e a sua tendência para agredir. Ou seja, os atletas situados nos estádios pré-convencionais estavam positivamente correlacionados com as avaliações de alta agressividade feitas pelos treinadores, enquanto que aqueles situados nos estádios pós-convencionais, apresentavam poucas atitudes agressivas, segundo os seus treinadores. Os resultados encontrados demonstraram existir uma relação positiva entre o raciocínio baseado em princípios e o comportamento de evitar agredir deliberadamente os adversários, permitindo concluir que os desportistas classificados nos estádios superiores de Kolhberg, apesar de lutarem muito pela sua equipa, evitavam as oportunidades de dar "golpes ilegais", tais como uma "cotovelada", etc. O autor não encontrou uma relação linear entre o estádio de desenvolvimento moral e o comportamento para os estádios 2, 3, 4, pois a agressividade mostrou estar associada ao estádio 2 e 4, mas não ao estádio 3. Bredemeier (1985) num estudo com 40 jogadores de basquetebol do ensino secundário e universitário, levado a cabo para avaliar a maturidade dos seus praticantes desportivos bem como o juízo de actos potencialmente lesivos no comportamento desportivo, encontraram resultados que indicavam uma relação inversa entre o nível de raciocínio moral dos praticantes e o número de actos lesivos desportivos que eles julgaram como sendo legítimos. Os atletas com raciocínio moral mais maduro aceitavam menos actos como sendo legítimos. Os atletas masculinos pareceram aceitar maior número de actos lesivos do que as atletas e os atletas universitários um maior número que os do secundário. Bredemeier (1985) compararam o nível de raciocínio moral com o nível de intenção de lesionar o adversário durante o jogo de 80 jogadores de ambos os sexos do ensino secundário e superior, através de dilemas do quotidiano e do desporto e encontraram resultados que

indicaram relação inversa entre o nível de raciocínio moral e o nível de intenção de lesionar o adversário durante o jogo, pois os atletas com maior desenvolvimento moral aceitaram menos vezes agir de forma legitimada, ou seja praticar menos lesões. No que se refere ao dilema do quotidiano, não foram encontradas diferenças significativas, o que permitiu concluir que a relação entre raciocínio moral e julgamento da legitimidade da lesão pode ser claramente prevista quando o contexto é semelhante e quando a situação descrita é considerada pertinente para o sujeito. Bredemeier *et al* (1986) analisaram sujeitos entre o 4º e o 7º ano de escolaridade, no que diz respeito à maturidade do raciocínio moral e às tendências agressivas, relacionando com a participação e interesse desportivo. A análise dos resultados revelou que a participação e interesse dos rapazes em desportos de elevado contacto e a participação das raparigas em desportos de médio contacto (o nível mais alto de contacto desportivo que as raparigas tinham experimentado), estavam associados a raciocínio moral menos maduro e maiores tendências agressivas. Bredemeier *et al* (1986) analisaram, através de diapositivos com crianças em comportamentos potencialmente lesivos e entrevista moral, sujeitos do 4º ao 7º anos de escolaridade e descobriram que as crianças com menor maturidade de raciocínio moral julgavam um maior número de actos potencialmente lesivos como sendo legítimos do que os seus pares mais maduros. Bredemeier (1994, 1995) estudaram o pensamento moral associado a tendências de acção assertivas, agressivas e submissivas na vida quotidiana e desporto em 106 sujeitos entre os nove e os treze anos de idade. Os resultados indicavam que os *scores* de raciocínio moral eram predictivos das tendências de acção assertivas e agressivas auto proferidas, tanto na vida quotidiana como no desporto, associando-se as tendências assertivas a raciocínio moral mais elevado e tendências agressivas a raciocínio moral menos maduro.

Bredemeier (1994) analisou 106 praticantes entre dez a doze anos de idade, pretendendo avaliar o nível de raciocínio moral e as tendências de acção (na vida quotidiana e no desporto) e registou que os *scores* do raciocínio moral predizem tendências de acção assertivas e agressivas nos contextos desportivos e da vida quotidiana. As crianças relativamente mais sofisticadas no seu raciocínio moral, descreviam-se a si próprias como significativamente mais assertivas e menos agressivas, na resposta a situações de conflito, do

que os que exibiam nível de raciocínio moral mais baixo. Stephens (2001) avaliou 136 raparigas divididas em dois grupos (A – onze a catorze anos de idade e B – quinze a dezassete anos de idade), no que diz respeito à agressão desportiva e os resultados revelaram que os participantes com maior experiência desportiva eram mais propensos a lesar os adversários se o treinador pedisse. Quase todos os jogadores (90%) no nível mais alto de competição escolhiam um motivo pré-convencional para a agressão. 70% dos menos treinados escolhiam o nível de motivo moral mais baixo. Kavussanu e Roberts (2001) estudaram 199 jogadores de basquetebol (56 masculino e 143 feminino), entre os 17 e os 25 ano de idade, constatando que a orientação para o ego mostrou estar associada com o julgamento de que comportamentos como intimidar o adversário, lesionar o adversário propositadamente, eram apropriados. A orientação para o ego estava associada à intenção para se envolver em comportamentos de intimidação de um adversário, lesionar o adversário, etc. a relação entre orientação para o ego e comportamento não foi significativa.

Os estudos que relacionam a agressividade com o desenvolvimento do raciocínio moral, são consensuais entre si e mostram que: existe uma relação inversa entre o nível de raciocínio moral as tendências agressivas, isto é, quanto maior é a maturidade do raciocínio moral, menor é a tendência para agredir e maior é a tendência para a assertividade; a orientação para o Ego e a experiência desportiva relacionam-se de forma positiva com a tendência para a agressão; os sujeitos de sexo masculino aceitam como legítimos maior número de comportamentos agressivos do que os seus pares do sexo feminino e, por fim, os estudantes do ensino universitário aceitam maior número de actos lesivos como legítimos do que os alunos do secundário.

No que diz respeito às comparações entre praticantes e não praticantes, no que concerne o desenvolvimento do raciocínio moral, os estudos encontrados foram os que se seguem.

Bredemeier e Shields (1984) avaliaram com o DIT (*Defining Issues Test*) o raciocínio moral de 46 jogadores de basquetebol. Os jogadores apresentavam valores inferiores de raciocínio moral quando comparados com não praticantes e os jogadores do sexo feminino valores superiores aos dos jogadores do sexo

masculino. Beller e Stoll (1995) analisaram uma amostra de 1330 praticantes e não praticantes (700 do sexo feminino e 630 do sexo masculino) quanto ao seu raciocínio moral. Os resultados mostraram que não foram encontradas diferenças de raciocínio moral entre praticantes de desportos colectivos e individuais. Raparigas não atletas, e raparigas praticantes de desportos colectivos, obtiveram *scores* significativamente mais elevados comparados com rapazes praticantes de desportos colectivos, mas não significativamente diferente quando comparados com raparigas e rapazes praticantes de desportos individuais e rapazes não atletas. Os não atletas usavam um raciocínio significativamente mais elevado do que os seus pares praticantes de desportos colectivos e individuais. Ferreira (1996) comparou o nível de raciocínio moral orientado por princípios de 240 atletas e não atletas entre 13 e 29 anos de idade, do 3º ciclo do ensino básico e do ensino superior, com o DIT e encontrou resultados que demonstraram que os estudantes do ensino superior apresentavam níveis de pensamento moral orientados por princípios significativamente superiores aos estudantes do 3º ciclo do ensino básico. Neste estudo não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas quanto ao sexo. As diferenças relativas ao efeito da prática desportiva não se revelaram significativas. As diferenças entre o efeito das modalidades colectivas e individuais também não é significativo.

A variável que aqui se analisa – prática desportiva – já foi tratada anteriormente, aquando da análise do contexto – desportivo ou quotidiano. Os resultados aqui encontrados estão de acordo com os descritos anteriormente, à excepção de um caso, onde não foram encontradas diferenças entre praticantes desportivos de modalidades colectivas e individuais e destes com os não praticantes. Também não foram encontradas diferenças relativas ao género.

Jantz (1975), citado por Weiss e Bredemeier (1988), realizou um estudo com crianças utilizando uma versão modificada da entrevista clínica desenvolvida por Piaget sobre o raciocínio moral sobre regras de basquetebol, no qual verificou que o raciocínio moral sobre as regras se processava de acordo com o desenvolvimento das regras definidas por Piaget. Neste estudo não foram

usadas variáveis independentes, contudo, pensamos ser relevante referir, uma vez que nele se constatou a moralidade heterónima e autónoma.

Romance (1984), citado por Bredemeier *et al* (1986) estudaram 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. Este resultado está de acordo com o referido anteriormente, onde se apontava uma relação directa entre experiência desportiva e tendência para agredir.

Solomon e Bredemeier (1999) realizaram um estudo com 160 participantes dos seis aos onze anos de idade, onde pretendiam analisar o raciocínio sobre justiça distributiva (uma dimensão do raciocínio moral) e as concepções de estratificação no género, de onde resultou não se verificarem relações entre maturidade de raciocínio moral e julgamentos de legitimidade sobre estratificação pelo género.

Tod e Hodge (2000) estudaram o raciocínio moral e aquisição de motivação no desporto de 8 jovens entre os 19 e os 21 anos de idade e concluiu que o perfil de aquisição de orientação objectiva de um indivíduo parece influenciar o nível de raciocínio moral usado. Indivíduos orientados para o ego, tendiam a usar nível de raciocínio moral menos maduro. Em contraste, indivíduos cujo perfil consistia numa combinação de orientações para a tarefa e para o ego, tendiam a usar níveis de raciocínio moral mais maduros. Esta relação já se verificou anteriormente, no âmbito da comparação com a tendência agressiva, onde existia uma relação directa entre orientação para o Ego e tendência agressiva.

b) Estudos baseados em estratégias de intervenção que se centram em aplicações práticas do estudo da moralidade.

Bredemeier *et al* (1986), citado por Bredemeier e Shields (1993) estudaram crianças entre os cinco e os sete anos de escolaridade divididos em 3 grupos: grupo de controlo, grupo de aprendizagem social e grupo estrutural-desenvolvimental, que se inseriam num programa desportivo de 6 semanas. As análises aos resultados revelaram ganhos significativos de maturidade moral

das crianças entre o pré-teste e o pós-teste, nos grupos de aprendizagem social e estrutural desenvolvimental e não ocorreram alterações para o grupo de controlo. Gibbons *et al* (1995) estudou o juízo moral, raciocínio moral, intenção moral e comportamento pró-social em 452 estudantes do 4º, 5º e 6º ano de escolaridade, divididos em três grupos – grupo controlo (sem currículo *fair play*); currículo *fair play* de Educação Física; currículo *fair play* em todas as disciplinas. Os resultados do estudo demonstraram que a implementação de um programa educativo desenhado especificamente pode produzir alterações no desenvolvimento moral. Suportam também que os ganhos no crescimento moral não são consequência automática da participação na actividade física, mas em vez disso, é necessário currículo específico, com suporte teórico, para fazer a diferença.

Os resultados obtidos nestes estudos são claros quanto ao efeito que os programas desenhados especificamente têm para promover o desenvolvimento do raciocínio moral. A prática desportiva parece ser, assim, um bom meio de desenvolver a maturidade moral, mas só segundo determinadas condições.

5. Objectivos e metodologia da investigação sobre o desenvolvimento do raciocínio moral de jovens no âmbito da prática desportiva

5.1 Objectivos

O presente estudo tem como principal objectivo analisar o desenvolvimento do raciocínio moral de jovens praticantes desportivos, entre os 12 e os 15 anos de idade, em função das variáveis independentes género; idade; características da modalidade – individual *versus* colectiva; com contacto físico *versus* sem contacto físico; número de anos de prática; carga de treino semanal; estatuto socio-económico; e realizações de sucesso, isto é, orientação para a tarefa *versus* orientação para o ego.

As razões que motivaram a determinação destes objectivos prendem-se com o facto de a investigação nesta área em Portugal ser escassa – tendo sido encontrado apenas um estudo (Ferreira, 1996) em que este tema era tratado – não incluindo, no entanto, todas as variáveis que o nosso estudo pretende investigar, nomeadamente as que são relativas às comparações entre modalidades; entre modalidades com contacto físico e modalidades sem contacto físico; número de anos de prática; duração do treino; estatuto socio-económico.

A idade escolhida resultou do facto de esta pertencer a um escalão etário considerado como muito "atribulado" e durante o qual ocorrem muitas alterações físicas, cognitivas, sociais e das características pessoais (Damon, 1983) – a adolescência, e, por isso, acreditamos que seja uma fase crítica no desenvolvimento do raciocínio moral. Durante esta idade, o grupo de pares é muito importante, como vimos na revisão da literatura e, desta forma, acreditamos que a integração dos jovens na equipa desportiva também desempenhe um importante papel na evolução da variável que pretendemos estudar. Deste modo, ao ser escolhido este escalão etário pretendíamos verificar se, apesar das dificuldades inerentes se esboçavam tendências no sentido da evolução do desenvolvimento do raciocínio moral dos jovens e se se registariam diferenças atribuíveis às variáveis seleccionadas.

5.2 Metodologia

5.2.1 Caracterização da amostra

A amostra do presente estudo é constituída por 127 jovens praticantes de diferentes modalidades desportivas (esgrima, ginástica, hóquei em patins, basquetebol, voleibol, pólo-aquático e natação), entre os 12 e os 15 anos de idades.

Nos quadros abaixo, podemos ver a distribuição dos sujeitos por cada variável.

Quadro 2 – Distribuição dos sujeitos segundo o género

Género	Frequência	%
Feminino	47	37,0
Masculino	80	63,0

Quadro 3 – Distribuição dos sujeitos segundo a idade

Idade	Frequência	%
12	27	21,3
13	35	27,6
14	39	30,7
15	26	20,5

Quadro 4 – Distribuição dos sujeitos segundo a modalidade

Modalidade	Frequência	%
Esgrima	13	10,2
Ginástica	6	4,7
Hóquei em patins	16	12,6
Basquetebol	32	25,2
Voleibol	22	17,3
Pólo-aquático	15	11,8
Natação	23	18,1

Quadro 5 – Distribuição dos sujeitos segundo a prática de modalidade colectiva ou individual

Modalidade Colectiva ou Individual	Frequência	%
Individual	42	33,1
Colectiva	85	66,9

Quadro 6 – Distribuição dos sujeitos segundo a prática de modalidade com contacto ou sem contacto físico

Nível de Contacto físico	Frequência	%
Com contacto	63	49,6
Sem contacto	64	50,4

Quadro 7 – Distribuição dos sujeitos segundo o número de anos de prática

Número de anos de prática	Frequência	%
< 2 anos	39	30,7
3 a 4 anos	30	23,6
> 5 anos	57	44,9

Quadro 8 – Distribuição dos sujeitos segundo a carga de treino semanal

Carga de treino semanal	Frequência	%
< ou = a 6 horas	55	43,3%
6 a 9 horas	26	20,5%
> ou = a 9 horas	46	36,2%

Quadro 9 – Distribuição dos sujeitos segundo o estatuto socio-económico

Estatuto socio-económico	Frequência	%
Alto	28	22,0
Médio alto	36	28,3
Médio	41	32,3
Médio Baixo	17	13,4

5.2.2. Descrição dos Instrumentos

Neste trabalho foram usados dois questionários: o DIT 2 (*Defining Issues Test*), do original de James Rest & Darcia Narvaez (1998) e o POSQ (*Perceptions of success Questionnaire*), do original de Roberts & Balagué (1989).

O DIT 2 é uma revisão do DIT 1, que foi usado na investigação durante cerca de 25 anos (Rest *et al*, 1999). Este instrumento derivou da abordagem de Kohlberg à moralidade e segue esta abordagem em quatro caminhos básicos: a) enfatiza a cognição (em particular, a formação de conceitos de como é possível organizar cooperação entre as pessoas num alcance alargado da sociedade; b) promove a auto-construção de categorias epistemológicas básicas (por exemplo: reciprocidade, direitos, deveres, justiça, ordem social); c) retracta alterações ao longo dos tempos em termos do desenvolvimento cognitivo (por exemplo: é possível falar de "avanço", no qual "mais alto é melhor"); d) caracteriza as alterações do desenvolvimento dos adolescentes e jovens adultos em termos de substituição do pensamento moral convencional para pós-convencional. No entanto, difere da abordagem de Kohkberg na medida em que em vez de os participantes resolverem os dilemas e explicarem as suas escolhas, o DIT recorre a uma tarefa de reconhecimento de escolhas múltiplas que pedem aos participantes para seleccionar e ordenar um conjunto padrão de itens. Os autores (Rest *et al*, 1999) justificam a revisão do DIT 2, argumentando que a) alguns dos dilemas do DIT1 estão relacionados com acontecimentos de determinada época e alguns dos itens necessitam de nova linguagem. Enquanto se actualizaram dilemas e itens, foram rescritas as instruções para as clarificar, e encurtou-se o teste de seis histórias para cinco quando descobriram que um dos dilemas do DIT1 não estava a contribuir muito

para a validação, como estavam os outros dilemas (Rest et al, 1998); b) o DIT2 tira vantagem de uma forma descoberta recentemente para calcular o score de desenvolvimento (o índice N2; Rest et al, 1997); c) existe um problema sempre presente nos testes de escolha múltipla administrados em grupo, que é os participantes darem dados falsos. No DIT 2 tentaram desenvolver métodos para detectar dados falsos, para que se possam eliminar os questionários que os possuam.

Por outro lado, o DIT2 assemelha-se com o DIT1 na construção, possuindo parágrafos dos dilemas hipotéticos que são seguidos de 12 afirmações representando diferentes esquemas ou estádios; usando uma frase curta e crítica, que apresenta apenas o necessário para conceber uma linha de pensamento, não para apresentar uma concepção completa que defenda uma escolha de acção ou outra (Rest et al, 1999; Rest et al, 1997); os dilemas e itens no DIT2, assemelham-se estreitamente com os assuntos e ideias apresentadas no DIT1; contudo, as circunstancias e vocabulário alteraram-se e a ordem dos itens mudou; por fim, os autores presumem que a estrutura subjacente do julgamento moral avaliada pelo DIT consiste em três esquemas desenvolvimentais: interesse pessoal, manutenção das normas e pensamento pós-convencional.

Conforme exposto atrás, cada um dos doze itens corresponde a um estádio de desenvolvimento moral. Existem alguns itens – itens A – que representam considerações que reflectem atitudes anti-institucionais. Estas considerações pressupõe uma compreensão de estádio 4, mas culpam as autoridades existentes e o "sistema" por ser hipócrita e inconsistente consigo próprio. O ponto de vista dos itens A critica a ordem social convencional ("o sistema") mas não oferece nada positivo no seu lugar. Existem também itens M (*meaningless*), que foram concebidos para não ter sentido e constituir, desta forma, um meio para detectar sujeitos que estejam a responder ao estilo de vocabulário e sintaxe e não ao significado (Rest & Narvaez, 1998). A correspondência entre os itens e os estádios não se encontra no Guia para o DIT 2 (Rest & Narvaez, 1998), por isso recorremos à opinião de um grupo de especialistas, por forma a obter consenso sobre a correspondência.

Como vimos anteriormente, o DIT 2 consiste em cinco dilemas, que são os seguintes:

a) "Fome" (neste dilema um pai coloca a hipótese de roubar comida para a sua família com fome do armazém de um homem rico que possui comida em elevada quantidade – comparável ao dilema de Heinz do DIT1)
b) "Repórter" (a repórter de um jornal deverá decidir se realizar ou não a história que denigre um candidato político – comparável ao dilema do prisioneiro no DIT1)
c) "Conselho Pedagógico Regional" (o presidente do Conselho de uma escola deve decidir se manter ou não aberta uma reunião litigiosa e perigosa – comparável ao dilema do jornal no DIT1
d) "Cancro" (um médico deverá decidir se dar ou não uma dose muito elevada de analgésico a um doente débil – comparável ao dilema do médico do DIT1)
e) "Manifestação" (os estudantes manifestam-se contra a política estranha do Estados Unidos)

Cada um destes dilemas é seguido de 12 afirmações que os sujeitos devem cotar em termos da sua importância na tomada de decisão sobre o que o protagonista da história deverá fazer (a importância é cotada numa escala de cinco pontos: Muitíssimo importante, Muito importante; Alguma importância; Pouca importância; Nenhuma importância). Depois de cotar os 12 itens simultaneamente, devem ordenar os quatro mais importantes dos 12 considerados para tomar uma decisão. Os itens, supostamente, reflectem diferentes estádios de raciocínio moral. O modo como o sujeito cota e ordena estes itens é usado para encontrar o *score* do sujeito (Rest, Thoma & Edwards, 1997). Este questionário não tem uma concepção completamente equilibrada (isto é, não contém para cada dilema igual número de itens a favor e contra para cada nível. Decidiu-se que se não tivesse sido usado nas entrevistas um argumento particular, então, não se deveria inventar um artificialmente para equilibrar.

O *score* calculado no DIT 2 é o N2. Este *score* – N2 – apresenta, relativamente ao *score* P do DIT 1 melhores resultados (Rest *et al*, 1997), recorrendo ao uso da cotação e da ordenação. Assim, o N2 tem duas partes : o grau no qual os itens P são priorizados (idêntico ao *score* P) mais o grau no qual os estádios mais baixos têm cotações mais baixas do que a cotação dos estádios mais

altos. O *score* P é calculado com base na ordenação dos dados. Se um sujeito ordena um item orientado por princípios como "o mais importante", são adicionados 4 pontos ao *score* P (se ordena em segundo lugar, adiciona 3 pontos; se ordena em 3 lugar, adiciona 2 pontos; se ordena em 4 lugar, adiciona 1 ponto). O *score* P é o número total de pontos nos cinco dilemas. Este *score* é convertido de uma base de 60 pontos em percentagem (com uma base de 100). A segunda parte do N2 é baseada na classificação dos itens. A ideia principal é que "discriminação" é medida em termos de classificação média dada aos itens do estádio 2 e 3 (os estádios mais baixos) subtraídos à classificação média dada aos itens do estádio 5 e 6. Por isso a distância dos estádios 2 + 3 aos estádios 5 + 6 é a medida de discriminação. As classificações médias são padronizadas dividindo esta diferença (estádios 5 + 6 – estádios 2 + 3) pelo desvio padrão dos estádios 2 + 3 + 5 + 6. As faltas ocasionais na classificação são completadas pelo preenchimento na classificação média para a história. Se a classificação para um dilema completo é deixada em branco, então o *score* é ajustado, com base nos outros cinco dilemas. Contudo, se mais do que oito classificações para dois dilemas estiverem em falta, então o protocolo completo então o protocolo completo é invalidado.

As duas partes do N2 são combinadas num único *score* por sujeito, adicionando o *score* P á classificação dos dados multiplicada por três (multiplicamos a componente discriminação por três porque esta componente tem cerca de 1/3 do desvio padrão dos *scores* p; consequentemente a multiplicação torna equivalente as duas partes do índice N2). Os *scores* N2 são ajustados para ter a mesma média e o mesmo desvio padrão que o *score* P na amostra de padronização de forma que as comparações entre P e N2 possam ser feitas facilmente.

Rest *et al* (1997) salientam que o índice N2 usa a mesma ordenação dos dados dos mesmos sujeitos assim como o *score* P, mas também usa a cotação dos dados do protocolo. Uma vez que o *score* N2 usa a cotação e ordenação dos dados e porque tem regras mais restritas do que o índice P para trabalhar os dados em falta, maior número de protocolos são invalidados, no índice N2 do que no índice P.

Para podermos utilizar o DIT 2 do original de James Rest e Darcia Narvaez (1998), procedemos à sua tradução, com permissão do *Center for the Study of Ethical Development at the University of Minnesota*. Esta tradução foi revista por um painel de especialistas na área do desenvolvimento do raciocínio moral da qual resultaram sugestões de adaptação à realidade portuguesa. Realizamos reflexão falada com um grupo de adolescentes das idades que pretendíamos estudar – 12 aos 15 anos – por forma a averiguar se as adaptações realizadas permitiam que os sujeitos entendessem o questionário.
A determinação do N2 foi feita com base numa correspondência item-estádio levada a cabo por um painel de especialista nesta área, uma vez que esta correspondência não se encontra no Guia para o DIT 2 (Rest & Narvaez, 1998) e os autores não a revelam. Assim, assumimos a correspondência que podemos ver no quadro 10.

Quadro 10 – Correspondência entre os itens do DIT 2 e os estádios de desenvolvimento moral.

	Item											
História	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Estádio											
Fome	**2**	**3**	**4**	**M**	**6**	**3**	**5B**	**M**	**3**	**A**	**5A**	**5A**
Repórter	**5A**	**2**	**2**	**A**	**3**	**5A**	**4**	**3**	**M**	**6**	**5A**	**5A**
Cons. Ped. Regional	**4**	**3**	**2**	**M**	**4**	**3**	**5A**	**4**	**A**	**5B**	**5A**	**5A**
Cancro	**4**	**A**	**5A**	**3**	**M**	**5A**	**5B**	**3**	**2**	**5B**	**4**	**5A**
Manifestação	**4**	**2**	**3**	**M**	**3**	**A**	**A**	**5A**	**5A**	**4**	**6**	**4**

O POSQ (*Perceptions of Success Questionaire*) é usado para medir a disposição da orientação para um objectivo (Kavussanu & Roberts, 2001). Fonseca e Balagué (1996) chama a estas disposições de orientação para um objectivo, objectivos de realização. Estes objectivos de realização são entendidos como teorias pessoais de realização (Fonseca & Balagué, 1996) que influenciam não só o modo como os indivíduos percepcionam os contextos de realização, mas também a forma como eles interpretam e reagem a

informações relativas à sua realização. Ainda de acordo com esta perspectiva, um indivíduo que se oriente predominantemente para a Tarefa preocupa-se essencialmente em demonstrar mestria na realização da tarefa, enquanto que outro que se oriente predominantemente para o Ego se preocupa fundamentalmente em demonstrar habilidade quando em comparação com os outros.

Kavussanu e Roberts (2001) descreve o POSQ como sendo um questionário de 12 items específico do desporto (situações passíveis de ocorrer em contextos desportivos) que consiste em duas subescalas de 6 itens, que medem a orientação para a tarefa e orientação para o ego. Os sujeitos respondem numa escala de Likert de 5 pontos, entre (1) discordo totalmente e (5) concordo totalmente. Os *scores* separados são calculados para cada subescala, adicionando as respostas dos participantes nos seis itens da escala respectiva e dividindo pelo número de itens.

5.2.3. Procedimento de Investigação

Com vista a aplicar os questionários aos jovens praticantes, foram contactados os treinadores das várias modalidades, explicando o objectivo e o âmbito do trabalho, bem como a importância da participação dos atletas no estudo. Os sujeitos responderam aos questionários DIT 2 e POSQ, em alguns casos, colectivamente, noutros casos, individualmente. Por outro lado, os questionários foram aplicados antes, durante ou após competições ou durante o treino. As instruções do DIT 2 foram lidas em voz alta e explicadas. No decurso da aplicação, sempre que solicitado, foram seguidas as instruções do Guia para o DIT 2 (Rest & Narvaez., 1998), isto é foram dadas definições de algumas palavras específicas nas histórias, mas não nos itens. Não foram dadas quaisquer interpretações dos itens; tendo os sujeitos sido aconselhados, em casos pontuais, a tentar entender o item em causa o melhor que conseguissem, e se tal, e, se mesmo assim, o item continuasse a não fazer sentido, então assinalar com "Nenhuma importância".

Antes de cotar o DIT 2, os questionários foram sujeitos à verificação das cinco condições de fiabilidade assinaladas no Guia para o DIT 2 (Rest & Narvaez.,

1998). Foram considerados apenas os questionários que observaram as seguintes condições:

- Consistência entre classificação e ordenação. Os questionários que tinham mais de 8 inconsistências num dilema (contando apenas com as duas ordenações mais elevadas) foram considerados como tendo demasiada inconsistência, assim como os que tinham inconsistências em mais do que dois dilemas (Rest *et al*, 1998).
- Itens sem sentido. Existem itens que contém palavras não usuais ou sintaxe complexa, mas estes dilemas são sem sentido para o dilema. Sempre que um sujeito ordenou muitos deste itens (mais do que 10), assumiu-se que estava a responder ao estilo do vocabulário e sintaxe, em vez de responder ao significado, e, por conseguinte, foi invalidado o protocolo.
- Classificações em falta. Sempre que um sujeito deixou por cotar muitos itens, todo o protocolo foi invalidado. "Muitas" classificações em falta são contadas em termos do número de histórias que são invalidadas (quando, numa história foram deixados 3 itens por cotar, a história foi invalidada). A invalidação de uma história foi tolerada, mas quando era invalidada mais do que uma história por causa das classificações em falta, então todo o protocolo foi invalidado.
- Ordenações em falta. Sempre que um sujeito deixou uma história por ordenar (quatro ordenações) tal foi tolerado. Contudo, quando mais do que seis ordenações foram deixadas em branco, então, todo o protocolo foi invalidado.
- Não diferenciação de classificações e ordenações (por exemplo, classificar todos os itens da mesma história com o mesmo número – todos classificados com 3; ou ordenar o mesmo item em primeiro, segundo, terceiro e quarto lugar). O valor crítico foi, para as classificações, 11 ou mais iguais na mesma história e para as ordenações, ordenar o mesmo item nos quatro lugares. Uma história foi tolerada, mas sempre que mais do que uma história foi eliminada, todo o protocolo foi invalidado.

Verificamos que, após a verificação destas condições, 32,2% dos questionários foram eliminados.

5.2.4.Variáveis seleccionadas

As variáveis seleccionadas resultam da revisão dos estudos encontrados na literatura que estabelecem relações entre o desenvolvimento do raciocínio moral e a prática desportiva. Algumas das variáveis estudadas não são referidas na literatura. A variável dependente é o desenvolvimento do raciocínio moral. As variáveis independentes são o género; a idade; as características da modalidade – individual *versus* colectiva; nível de contacto físico – modalidade com contacto físico *versus* modalidade sem contacto físico; número de anos de prática; carga de treino semanal; estatuto socio-económico. Como variáveis correlacionadas estão o desenvolvimento do raciocínio moral e as realizações de sucesso – tarefa *versus* ego.

5.2.5 Formulação das hipóteses

As hipóteses reflectem as relações postuladas entre a variável dependente, isto é, o desenvolvimento do raciocínio moral e as variáveis independentes.

Hipótese 1 – Existem diferenças significativas entre os géneros, no nível de raciocínio moral orientado por princípios, exibindo os praticantes do sexo feminino valores mais elevados de raciocínio moral (Beller & Stoll, 1995; Hall, 1981, Bredemeier & Shields, 1986, Bredemeier *et al,* 1986, Bredemeier, 1985, citados por Bredemeier & Shields, 1993; Bredemeier & Shields, 1986, citado por Ferreira, 1996; Galotti *et al*, 1991; Fonseca *et al,* 2001).

Hipótese 2 – Existe uma relação positiva entre o nível de raciocínio moral orientado por princípios e a idade dos sujeitos (Narvaez, 2001).

Hipótese 3 – Existem diferenças significativas no nível de raciocínio moral entre os praticantes de modalidades colectivas e individuais (Beller & Stoll, 1995; Bredemeier & Shields, 1986, citado por Bredemeier & Shields, 1993)

Hipótese 4 – Existem diferenças significativas no nível de raciocínio moral entre os praticantes de modalidades com contacto físico e modalidades sem contacto físico (Bredemeier & Shields, 1986, citado por Bredemeier & Shields, 1993).

Hipótese 5 – Existe uma relação negativa entre o nível de desenvolvimento moral e número de anos de prática (Stephens, 2001; Salz, 1975; citado por Shields & Bredemeier, 1992, citado por Ferreira, 1996).

Hipótese 6 – Existem diferenças significativas entre o nível de raciocínio moral e a carga horária de treino por semana (número de treinos por semana X duração do treino).

Hipótese 7 – Não existem diferenças significativas entre o desenvolvimento do raciocínio moral e o estatuto socio-económico (Amoedo, 2002; Solomon & Bredemeier, 1999).

Hipótese 8 – Existe uma correlação significativa entre o nível de desenvolvimento do raciocínio moral e as realizações de sucesso dos sujeitos, verificando-se uma correlação negativa entre o desenvolvimento do raciocínio moral e a orientação para o ego e uma correlação positiva entre o desenvolvimento do raciocínio moral e a orientação para a tarefa (Kavussanu & Roberts, 2001; Tod & Hodge, 2000; Duda *et al*, 1991 e Duda & Huston, 1995, citado por Stephens, 2001; Fonseca *et al*, 2001).

5.3. Apresentação dos resultados

Com vista a analisar as correlações entre os 12 itens do POSQ, procedeu-se a análise factorial exploratória e análise da consistência interna deste instrumento, obtendo-se que a consistência interna do instrumento é razoável, com α de Cronbach de ,7697. No que diz respeito à análise factorial, tomando o valor ,40 como o mínimo necessário para que um dado item fosse incluído num dos dois factores (Pedhazur, 1982, citado por Fonseca & Balagué, 1996), verificamos que existem quatro itens com saturação cruzada, isto é, que saturam acima de ,40 nos dois factores encontrados e um satura de forma reduzida nos dois factores (abaixo de ,40). Desta forma, restam apenas 7 itens que obedecem ao critério de Pedhazur (1982), citado por Fonseca & Balagué, (1996) e todos eles saturam no mesmo factor. Por este motivo, procedeu-se à Análise Factorial Exploratória com um factor, da qual obtivemos que todos os itens saturavam acima de ,40, à excepção do item 11 ("trabalho no duro"), que optamos por eliminar. A consistência interna dos 11 itens restantes, dada pelo α de Cronbach, é de ,7889. Contudo, dada a reduzida dimensão da amostra e a idade dos sujeitos ser de constante mudança a todos os níveis, usamos a divisão estabelecida em estudos anteriores, com seis itens a pertencer a uma orientação e os restantes seis a pertencer a outra.

As hipóteses foram testadas e obtiveram-se os resultados que se seguem:

Hipótese 1 – os dados obtidos na hipótese de existirem diferenças significativas entre os géneros, no nível de raciocínio moral orientado por princípios, exibindo os praticantes do sexo feminino valores mais elevados de raciocínio moral, foram testados através da aplicação de um teste t não relacionado. O resultado de t=-0,687 a um valor de p<0,494 não é significativo. Portanto, as diferenças verificadas no índice de desenvolvimento do raciocínio moral entre os géneros não são significativas.

Hipótese 2 – a hipótese de existir uma relação positiva entre o nível de raciocínio moral orientado por princípios e a idade dos sujeitos, foi testada através da ANOVA *Oneway* não relacionada. O valor de $F_{(3,111)}$=0,873 observado está associado a um p<0,458, não sendo, portanto, significativo.

Daqui se conclui que não há diferenças significativas no desenvolvimento do raciocínio moral entre as idades.

Aplicou-se o teste de Jonckheere para verificar se existiam tendências para o N2 aumentar com a idade. O teste foi aplicado em separado para os dois sexos. Não se verificaram tendências significativas nos dois casos, sendo os valores observados de S para raparigas e para rapazes de S=-12 e S=40, respectivamente, largamente inferiores aos valores críticos de S=51 e S=82.

Hipótese 3 – para testar a hipótese de existirem diferenças significativas no nível de raciocínio moral entre os praticantes de modalidades colectivas e individuais foi aplicado o teste de t não relacionado. O resultado de t=1,417, não se assumindo homogeneidade de variâncias, está associado a um p<0,162, não sendo significativo. Daqui se conclui que não se registam diferenças no desenvolvimento do raciocínio moral relativas ao tipo de prática desportiva – colectiva ou individual – levado a cabo pelos sujeitos.

Hipótese 4 – Relativamente à hipótese de existirem diferenças significativas no nível de raciocínio moral entre os praticantes de modalidades com contacto físico e modalidades sem contacto físico, a análise realizou-se através do teste de t não relacionado. O resultado de t=1,042, não se assumindo homogeneidade de variâncias, está associado a um p<0,300, não sendo significativo. Daqui se conclui que não se registaram diferenças no desenvolvimento do raciocínio moral devidas ao efeito da prática ter ou não contacto físico.

Hipótese 5 – A hipótese de existir uma diferença de nível de desenvolvimento moral - N2 - devido a anos de prática foi testada pelo teste de tendências de Jonckheere, que revela que: ao analisarmos a tendência geral, isto é, com sujeitos de todas as idades em estudo e de ambos os sexos, de o N2 aumentar à medida que o número de anos de prática aumenta, não é significativa (S=49, para um valor de S crítico de 53). No entanto, se analisarmos separadamente, os praticantes de sexo feminino, temos que a tendência de o N2 aumentar com o número de anos de prática, é significativa (s=100, para um valor crítico de 88). Nos rapazes esta tendência não é significativa (S=50 para um valor crítico de S=88), mas apesar disso nota-se ligeira tendência na mesma direcção da verificada nas raparigas. O teste de Mann-Whitney entre a condição 1 (tempo de prática inferior a dois anos) e a condição 3 (tempo de prática superior a

cinco anos), revela, através de U'=39,5, que as diferenças entre os rapazes das duas condições não são significativas.

Analisando a tendência para os 12 e os 13 anos de idade, verificamos que não é significativa (S= 7, para um valor crítico de S= 17 e S=12, para S crítico de 64, respectivamente). A análise da tendência para o índice do desenvolvimento moral aumentar com o número de anos de prática, nos sujeitos de 14 anos mostrou ser significativa (S=82, para S crítico igual a 64).

A tendência do índice do desenvolvimento do raciocínio moral aumentar com o número de anos de prática para os praticantes de 15 anos, mostrou não ser significativa (S=0, para valor crítico de S=42).

Hipótese 6 – a hipótese de existir diferenças significativas entre o nível de raciocínio moral e a carga horária de treino por semana (número de treinos por semana X duração do treino), foi testada através da ANOVA *Oneway* não relacionada. O valor de $F_{(2,112)}$=1,213 observado está associado a um p<0,301, não sendo, portanto, significativo. Daqui se conclui que não há diferenças significativas no desenvolvimento do raciocínio moral entre a carga de treino semanal.

Aplicou-se o teste de Jonckheere para verificar se existiam tendências para o N2 aumentar à medida que a carga de treino semanal é incrementada, não se observando, como previsto, tendência significativa do N2 aumentar com o acréscimo do número de horas de treino semanais (S=-24, S crítico de 64). A aplicação do teste de tendências de Jonckheere separadamente para o sexo feminino e masculino revelou que em nenhum dos sexos se verifica tendência para o N2 aumentar com a carga de treino semanal (S=15 e S=46, para valores críticos de 53 e 64, respectivamente). A análise da tendência para cada idade separadamente, mostra que em nenhuma idade se verifica tendência de o N2 aumentar com a carga de treino (S=20, S crítico de 24, para os 12 anos; S=17, S crítico de 33, para os 13 anos; S=-43, S crítico de 53, para os 14 anos e S=13, S crítico de 53, para os 15 anos).

Hipótese 7 – a hipótese de não existirem diferenças significativas entre o desenvolvimento do raciocínio moral e o estatuto socio-económico, foi testada através do teste de Kruskal-Wallis, que nos permite concluir que, como previsto, não existem diferenças estatisticamente significativas (p<0,291).

Hipótese 8 – a hipótese de existir correlação significativa entre o nível de desenvolvimento do raciocínio moral e as realizações de sucesso dos sujeitos, com uma relação negativa entre o desenvolvimento do raciocínio moral e a orientação para o ego e uma correlação positiva entre o desenvolvimento do raciocínio moral e a tarefa foi analisada através do teste de correlação de Pearson dividindo os itens nas duas orientações – ego e tarefa - com base nos resultados das análises factoriais dos estudos anteriores, em que os itens "sou claramente superior", "derroto outras pessoas", "mostro às outras pessoas que sou o melhor", "sou o melhor", "rendo mais do que os meus adversários" e "ganho", são itens relacionados com o ego; e os itens "ultrapasso dificuldades", atinjo um objectivo", "demonstro clara melhoria no meu rendimento", "rendo ao nível máximo das minhas possibilidades", "atinjo objectivos pessoais" e "trabalho no duro", são itens relacionados com a tarefa. Desta análise obtivemos que o ego, como previsto, se correlaciona negativamente com N2 ($r=-0,193$) para $p<0,05$ e a tarefa não apresenta qualquer correlação com o índice de desenvolvimento moral ($r=0,163$). Portanto, a hipótese confirma-se no que concerne à correlação negativa e significativa do desenvolvimento do raciocínio moral com o ego e infirma-se no que diz respeito à correlação do desenvolvimento do raciocínio com a tarefa. Porém, apesar de esta correlação não ser significativa, verifica-se que a associação entre estas duas variáveis é positiva, como previsto.

5.4. Discussão dos resultados

Antes de procedermos à discussão dos resultados propriamente dita, será pertinente salientar que a falta de grupo de controlo poderá ser apontado como o factor que, sob o ponto de vista do desenho experimental, dificulta a análise e a discussão dos resultados obtidos; uma vez que tal inviabiliza a comparação entre o desenvolvimento do raciocínio moral registado entre praticantes e não praticantes desportivos no grupo etário em estudo, nomeadamente dos 12 aos 15 anos de idade. Sem a utilização de um grupo de controlo não poderemos na realidade saber se a prática desportiva tem efeitos significativos no desenvolvimento moral dos adolescentes em comparação com os que não se dedicam ao desporto.

Por outro lado, poderemos situar o estudo numa perspectiva de verificar, controlando a variável "prática desportiva", isto é, utilizando exclusivamente adolescentes praticantes, a progressão do desenvolvimento do raciocínio moral ao longo dos quatro anos da adolescência referidos; equacionando esta progressão com factores como o género, idade, modalidade desportiva, anos de prática, carga semanal de treino, estatuto sócio-económico e realizações de sucesso.

O presente estudo teve por fundamentação principal a teoria desenvolvida por Kohlberg, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento de estádios sequencial mas não cronologicamente ordenados e à flexibilização dos mesmos introduzida pelos Neo-Kohlberguianos.

Dos seis estádios preconizados por Kohlberg, desdobrando os dois estádios sugeridos por Piaget, os que mais interessam ao nosso estudo são os Níveis Pré-convencional e Convencional, particularmente os Estádios II e III ("moral do interesse, individualismo e propósito instrumental e troca" e "moral do coração, do bom menino") pela emergência no princípio da adolescência de uma diferenciação entre os graus de "engano" que são percepcionados pelos adolescentes permitindo a "legitimação" de comportamentos anti-sociais "ligeiros" (pequenas agressões físicas, por exemplo, ocorridas no desporto), por oposição a comportamentos anti-sociais "duros" como a tortura e a morte (Sprinthal, 1993). No estádio III, Kohlberg faz referência à moralidade convencional, que pode ser entendida como a pretensão, por parte dos

adolescentes, de serem considerados "bons" aos olhos das pessoas que consideram importantes, como os pais, professores, treinadores e o grupo de pares (Coimbra 1990, 1991 e Louro, 1998).

O ponto importante da moralidade convencional conforme é apresentada por Kohlberg e em termos do estudo que levamos a cabo, reporta-se ao facto de, os adolescentes, embora continuem a observar os padrões dos outros (grupos de influência, por exemplo, a equipa), começarem a internalizar os seus próprios padrões. Esta internalização, própria de cada adolescente, poderia na altura em que Kohlberg desenvolveu a sua teoria, reportar-se directamente à emergência de um padrão próprio desenvolvido por cada adolescente, ancorado, se bem que diferenciado, nos padrões dos seus grupos de referência. Nas últimas décadas, com a emergência da televisão global, principalmente no que se refere à comunicação de padrões desportivos de alta competição, à internalização de padrões próprios por parte dos adolescentes praticantes de desporto, poderá estar a ser altamente influenciada por um "modelo" de alta competição, o qual, influencia também os padrões dos seus grupos de referência tradicionais. Este modelo da alta competição contraria, muitas vezes, o que é defensável em termos de desportivismo, como, por exemplo, os atletas olímpicos falharem na manutenção da integridade e honra na prestação do seu desporto, o incremento da violência no desporto profissional, uso ilegal de *dopping,* actos de "batota", recrutamento ilegal, os atletas falharem o cumprimento dos contratos, exigindo elevadas quantidades de dinheiro pelos seus "serviços", demonstrando comportamentos que ficam aquém do que era esperado de um modelo.

Com estes exemplos do mais alto nível, os praticantes desportivos mais novos, podem, também eles confrontados com a necessidade de ter que optar quando discretamente violar as regras do jogo, quando "esticar as regras", quando cometer estrategicamente uma vantajosa falta intencional, etc. (Bredemeier & Shields, 1996).

Em consonância com esta linha de argumentação consideramos importante referir a teoria dos objectivos de realização, utilizada no nosso estudo por diferenciar as atitudes dos atletas para com a prática desportiva. Como vimos, segundo esta teoria as atitudes dos atletas reflectem duas formas diferentes de

internalização de prática desportiva, uma dirigida ao objectivo de "realizar bem uma tarefa" e a outra dirigida ao objectivo de "ser o melhor".

Ora, segundo Kohlberg, os adolescentes, ao adoptar a moralidade convencional querem ser considerados "bons" pelos seus grupos de referência. Sob o ponto de vista da teoria dos objectivos de realização o "serem considerados bons" poderá significar "bons a realizar uma tarefa" ou "bons por serem os melhores" dependendo dos grupos de referência que são importantes para eles, sendo, portanto, natural, que em vista da possível influência do "modelo de alta competição" prevalecente a nível global, os grupos de referência estejam a ter uma influência directa no desenvolvimento das duas atitudes preconizadas pela teoria dos objectivos de realização.

Deveríamos encontrar, por conseguinte, uma diferenciação incipiente nos adolescentes que participaram no nosso estudo. Dizemos incipiente por ser necessário levar em consideração o grupo etário seleccionado, 12 a 15 anos de idade, que, de acordo com Damon (1983) é uma fase marcada por grandes alterações em todos os aspectos da vida social, começando pelas alterações corporais e a necessária aceitação de um "corpo sempre a mudar". As relações de pares multiplicam-se e intensificam-se, as relações familiares são reestruturadas e o adolescente confronta-se com novas exigências e expectativas nos envolvimentos sociais de todos os tipos. Além disso, o adolescente começa a participar seriamente e quase como igual nas instituições da sociedade em geral. Todas as esferas em que o adolescente se move, estão, portanto em ebulição. Este factor poderá servir para justificar a difusão dos resultados encontrados neste estudo e em estudos anteriores.

Assim, no que diz respeito às diferenças estatisticamente não significativas de desenvolvimento do raciocínio moral encontradas no nosso estudo relativas ao género, estão de acordo com as encontradas por Galotti (1989), Ferreira (1996) e Amoedo (2002) em estudos anteriores; e contrariam os resultados obtidos por Krebs *et al* (1994), em que o género masculino apresenta *scores* significativamente mais elevados que as mulheres. Nos estudos de Bredemeier & Shields (1986), citados por Bredemeier & Shields (1993), Gallotti et al (1991) e Bredemeier (1985), citado por Bredemeier & Shields (1993) a tendência era inversa, com o género feminino a pontuar significativamente mais que o

masculino ou com os rapazes a aceitar maior número de actos lesivos como sendo legítimos.

Relativamente à hipótese referente à idade, esta não se confirmou, talvez por os grupos em comparação serem muito próximos e também pelas razões apontadas anteriormente que davam conta da grande "atribulação" e instabilidade deste período etário. Não conseguimos encontrar na literatura disponível, estudos que contemplassem o mesmo intervalo etário visado no nosso estudo.

A prática desportiva colectiva ou individual, também não produziu efeitos ao nível do raciocínio moral; indo de encontro aos estudos de Beller & Stoll (1995) e Ferreira (1996) e contrariando o obtido por Bredemeier & Shields (1986), citados por Bredemeier & Shields (1993) – que compararam jogadores de basquetebol com nadadores – obtendo diferenças significativas a favor dos praticantes de natação, uma modalidade individual.

A hipótese que diferenciava as modalidades desportivas segundo a existência de contacto físico ou não, foi infirmada, não se verificando quaisquer diferenças significativas. Salienta-se que esta divisão é parecida com a divisão anterior – entre modalidades colectivas e individuais – apenas com o voleibol, que é colectiva, a passar para o grupo das que não tem contacto físico e a agrupar-se, deste modo, com as individuais. Por este motivo, o resultado esperado era semelhante ao da hipótese anterior.

No que diz respeito aos efeitos do número de anos de prática no desenvolvimento do raciocínio moral, a tendência geral verificada não foi estatisticamente significativa, mas quando analisada separadamente revelou tendência significativa para o sexo feminino e para os sujeitos de 14 anos de idade. Ora, esta tendência contraria a encontrada por Stephens (2001) em que os praticantes com maior experiência desportiva eram mais propensos a lesar os adversários se o treinador pedisse e vai de encontro ao encontrado no estudo de Salz (1975) citado por Shields & Bredemeier (1992), citado por Ferreira (1996), no qual as crianças que participavam regularmente em competições desportivas, apresentavam maior frequência de comportamentos de cooperação e amizade, consonantes com o espírito desportivo e demonstrativas de maturidade moral.

O estatuto socio-económico não produziu qualquer efeito no desenvolvimento do raciocínio moral, o que está de acordo com Solomon & Bredemeier (1999) e Amoedo (2002), reforçando assim o preconizado por Kohlberg ao defender que os estádios, isto é, o desenvolvimento, ocorre de acordo com uma progressão sequêncial, cuja ordem é constante para todos os sujeitos; invariante e não depende da influência cultural.

A última hipótese foi, em parte confirmada, ao obtermos correlação significativa negativa entre o índice do desenvolvimento do raciocínio moral e a orientação para o ego. Estes dados são consistentes com os encontrados por Tod & Hodge (200), Kavussanu & Roberts (2001); Duda *et al* (1991) e Duda & Huston (1995), citados por Stephenhs (2001); Fonseca *et al* (2001), em que os indivíduos mais orientado para o ego apresentavam níveis de desenvolvimento do raciocínio moral menos desenvolvido ou eram mais propensos a agredir os adversários. Aqui, a sociedade em geral e o desporto, particularmente sob a forma de alta competição poderão ter uma palavra a dizer, uma vez que, cada vez mais, se premeia, se distingue e valoriza aqueles que são melhores que os outros, promovendo o "vencer a todo o custo", negligenciando os que se esforçam e lutam com as armas legais, rendendo assim ao máximo das suas possibilidades, ainda que tal não seja "melhor que o outro".

Para terminar, como caminhos a seguir no futuro, indicamos que poderá ser pertinente estudar, analisar e comparar em separado o grupo etário por nós utilizado – 12 a 15 anos de idade, durante o qual se está num período de grande multiplicidade e rapidez desenvolvimental a nível cognitivo e moral; com um período seguinte – dos 16 aos 19 anos de idade – em que o período é de equilíbrio no desenvolvimento cognitivo e moral. Muitos dos estudos efectuados analisam um período lato entre os 12 e os 19 anos de idade, mas sem estabelecer quaisquer divisões.

A nossa revisão da literatura parecia apontar para a obtenção de dados reveladores de efeitos positivos no desenvolvimento do raciocínio moral promovidos pela prática desportiva, ao salientar as qualidades do desporto, desencadeando a integração num grupo de pares e a socialização, facilitando a surgimento de comportamentos de cooperação e amizade, etc. No entanto, os

resultados não foram ao encontro destas assunções teóricas, pensamos nós, pela dimensão e relevância dada ao modelo de alta competição, no qual ocorrem muitas situações contrárias ao espírito desportivo, por exemplo, a violência, o recurso ao *doping*, a contestação das decisões dos árbitros. Este modelo – o da alta competição, pela projecção que tem, sobrepõe-se e influencia a prática desportiva dos mais jovens.

6. Conclusões

O presente estudo teve como principal objectivo a análise da relação de algumas variáveis, tais como o tipo de modalidade praticada, o número de anos de prática e carga de treino semanal e o desenvolvimento do raciocínio moral de jovens de idades compreendidas entre os 12 e os 15 de ambos os géneros, tendo-se verificado a inexistência de diferenças significativas atribuíveis ao género, à idade, ao tipo de modalidade, aos anos de prática desportiva e ao número de treinos semanais. Estes resultados vêm ao encontro dos resultados obtidos em estudos semelhantes e está de acordo com o ponto de vista sumariado por Arnold (1994) em que a actividade física, por si própria, não apresenta claramente características inerentes de significado moral positivo ou negativo (isto é, não se mostra auto-suficiente como criador de condições de promoção do desenvolvimento moral dos adolescentes), por este tipo de actividade poder estar afastado das preocupações relacionadas com a moral e educação física. Confirma-se que, à semelhança de outros estudos realizados, o estatuto socio-económico dos jovens não tem efeito significativo no desenvolvimento do seu raciocínio moral. De salientar que, no que se refere à influência da orientação para o sucesso na prática desportiva, a orientação para o *ego*, como se previu, correlaciona-se negativamente com o desenvolvimento do raciocínio moral, o que vai de encontro às expectativas mais fortes do ponto de vista do modelo teórico e dos seus pressupostos: os que decorrem da concepção de acordo com a qual as perspectivas estruturais-cognitivas propõem a descrição e compreensão do desenvolvimento psicológico como um processo que ocorre a partir de um critério de complexidade crescente das formas de organização do sujeito, cuja direcção vai do egocentrismo para a descentração. Além disso, não foi possível, neste estudo, detectar uma relação significativa entre a orientação para a tarefa e o desenvolvimento do raciocínio moral. O resultado está, contudo, longe de poder ser tomado como conclusivo: a amostra é reduzida e poderá haver efeitos atribuíveis a enviesamentos resultantes das qualidades metrológicas dos instrumentos de observação, pelo que mais investigação se torna necessária para estabelecer um resultado que foi obtido num estudo com carácter exploratório.

Os resultados deste estudo, aliados a outros semelhantes obtidos noutros estudos recentes apontam para a necessidade de se investigar o efeito de variáveis decorrentes dos novos critérios associados ao modelo de desporto de alta competição, que poderão estar a influenciar a prática desportiva entre as crianças e os adolescentes. Efectivamente, seria interessante investigar – não já de um ponto de vista exclusivamente psicológico, mas multidisciplinar, isto é, sociológico, económico, político ou cultural – o modo como certos factores, antecedentes ou variáveis actuam, a um nível mais profundo e generalizado, no sentido de influenciar representações, significados, valores e práticas de crianças e adolescentes, tomando o desporto como referência. Parece banal, hoje em dia, a constatação de que certas áreas de desporto de alta competição, designadamente o profissionalizado, foram assimiladas pelas lógicas de mercado, transformadas em mercadoria e mediatizadas como espectáculo de consumo de grandes massas, onde a competição a todo o custo tende a sobrepor-se a uma ética desportiva de responsabilidade.

Como caminho a seguir no futuro, aponta-se a necessidade de valorizar o desenvolvimento do raciocínio moral dos adolescentes, sensibilizar e formar os profissionais de Desporto e de Educação Física neste âmbito para que possam rendibilizar a actividade física e desportiva em todo o seu potencial, por forma a que dê um contributo válido na educação multidimensional dos adolescentes.

7. Implicações para a intervenção educativa

Sage (1986) refere que actividade desportiva permite o desenvolvimento do raciocínio moral e social através da aquisição de competências sociais por meio de experiências concretas. De facto, tal é confirmado pelos estudos de Blanchard (1946), citado por Weiss e Bredemeier (1998), em que programas de Educação Física concebidos especificamente para promover a cooperação, o autocontrolo e a sociabilidade nas crianças produziam efeitos positivos; os estudos de Skubic (1956) e de Seymour, (1956), citados por Shields e Bredemeier (1995) revelaram que a participação na actividade desportiva promovia a cooperação entre os jovens praticantes. No entanto, este estudos, já têm, pelo menos quatro décadas e os resultados obtidos podem estar a exprimir uma realidade social que já não vigora, para além de que, os praticantes não estavam expostos ao modelo de alta competição do presente, que, como apontámos anteriormente, poderá não estar a contribuir de forma positiva para o desenvolvimento do raciocínio moral. Os estudos mais recentes revelam efeito contrário, isto é, parecem reflectir que a prática desportiva conduz à legitimação de actos agressivos, sugerindo que, à medida que o nível de competição aumenta, também aumenta a propensão de aprovar a lesão intencional de um oponente (Smith, 1975; Silva, 1983, citados por Stephens, 2001; Bredemeier, 1985, entre outros). Apenas estudos que analisam o resultado de programas especialmente concebidos para promover o desenvolvimento do raciocínio moral, parecem resultar positivamente, como no estudo de Giebink e McKenzie (1985), citado por Bredemeier & Shields (1993), em que eram usadas instruções, elogios, modelagem e reforços para promover comportamentos reveladores de desportivismo e a diminuição de comportamentos anti-sociais. Bredemeier *et al.* (1986), citado por Bredemeier & Shields (1993) e Gibbons *et al.* (1995), estudaram crianças divididas em três grupos: no primeiro estudo – grupo de controlo, grupo de aprendizagem social e grupo estrutural-desenvolvimental – e no segundo estudo – grupo de controlo, grupo com currículo *fair-play* de Educação Física; currículo *fair-play* em todas as disciplinas. Estes dois estudos demonstraram que a implementação de um programa educativo desenhado especificamente pode produzir alterações no sentido positivo no desenvolvimento da acção moral.

Suportam, também que os ganhos no crescimento moral não são consequência automática da participação na actividade física, mas em vez disso, é necessário currículo específico e intencional, com suporte teórico, para fazer a diferença. Consequentemente, parece-nos ser este o caminho a seguir; valorizar esta componente do desenvolvimento psicológico, e para tal, incluir no currículo da formação de professores e treinadores conteúdos relativos ao raciocínio moral, elucidar sobre os comportamentos a adoptar com vista a promover o seu desenvolvimento, sensibilizá-los para a sua importância; salientar, dar relevância ao facto de o desporto ser um meio privilegiado para promover o desenvolvimento do raciocínio moral, desde que se tenha em consideração e adopte determinados comportamentos (por exemplo, conduzir os atletas a agir de acordo com a ética desportiva em vez de os incentivar a fazer tudo o que esteja ao alcance para ganhar, "desde que o árbitro não veja", por exemplo, lesionar intencionalmente o adversário, insultá-lo, contestar as decisões do árbitro).

Importante seria, também, transformar o modelo de alta competição num modelo a seguir, mas tal implicaria o contributo de toda a sociedade, e será, portanto de maior dificuldade de levar a cabo. É que, de facto, aí, actuam lógicas sociais, económicas e políticas mais poderosas que, não só tendem a subtrair a dimensão moral da actividade desportiva profissional e de alta competição (por exemplo, o futebol), como constituem o contexto mais amplo que acaba por contaminar a prática e a competição desportiva nos mais variados níveis, incluindo o educativo, uma vez que lhes servem de modelo.

Finalmente, e regressando às actividades físicas e desportivas que visam explicitamente objectivos educativos e desenvolvimentais, convém ter presente que nem sempre as experiências de acções que elas representam são acompanhadas de momentos de expressões (de pensamentos, sentimentos, comportamentos e significados), da sua discussão e, mais importante ainda, da sua integração cognitivo-emocional, uma componente essencial das intervenções educativas eficazes (Coimbra, 1991; Sprinthall & Sprinthall, 1993). Além disso, saliente-se dois outros ingredientes dignos de destaque e, portanto, de serem implementados (e investigados): a qualidade da relação estabelecida entre os profissionais das actividades desportivas (professores,

educadores, treinadores...), os públicos com quem trabalham (combinando o apoio e o desafio), e a continuidade temporal das intervenções.

8. Bibliografia

Aguilar, J. (1991). El planteamiento educativo como solución al problema de la violencia en el deporte. *Apunts educació física i esports*, 23: 89-98.

Amoedo, M. (2002). *O desenvolvimento do raciocínio moral e da autonomia no jovem adulto*. Porto: Universidade Portucalense.

Andrade, J. (1997). Os valores na educação: uma perspectiva universalizante. In: M. Patrício (ed.), *A Escola Cultural e os Valores,* pp 145-150. Porto: Porto Editora.

Arnold, P. (1994). Sport and moral education. *Journal of moral education,* 23: 4, 75- 89.

Bandura, A. (1969) *Principles of behaviour modification*. Library of congress catalog.

Bandura, A. (1986) *Social Foundations of Thought and action. A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.

Bebeau, M.; Thoma, S.; (1999) Intermediate concepts and the connection to moral education. *Educational psychology review;* 11: 4, 343-360.

Beller, J.; Stoll, S. (1995). Moral Reasoning of High School Student athletes and general students: An empirical study versus personal testimony. *Pediatric Exercise Science*, 7: 352-363.

Bento, J. (1995). *O outro lado do desporto*. Porto: Campo das Letras Editores.

Branco, A. (1997). A história e os valores. In: M. Patrício (ed.), *A Escola Cultural e os Valores* pp 279-284. Porto: Porto Editora.

Blanco, E. (1997). Os valores como projecto educativo e pluridimensional. In: M. Patrício (ed.), *A Escola Cultural e os Valores,* pp 447-456. Porto: Porto Editora.

Bredemeier, B.; (1984) Sport, gender, and moral growth. In: J. Silva; R. Weinberg (eds) *Psycological foundations of sport*, pp 400-413. Champaign III, Human Kinetics Publishers.

Bredemeier, B.; (1985) Moral reasoning and the perceived legitimacy of intentionally injurious sport acts. *Journal of sport psychology*, 7: 110-124.

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, 1-14.

Bredemeier, B. (1995). Divergence in children's moral reasoning about issues in daily life and sports specific contexts. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 453-463.

Bredemeier, B.; Shields, D. (1984) Divergence in moral reasoning about sport and everyday life. *Sociology of sport journal*, 1, 348-357.

Bredemeier, B.; Shields, D. (1987) Moral growth through physical activity: a structural/developmental approach. In: D. Gould; M. Weiss, (eds) *Advances in pediatric sport sciences*. Vol. 2, *Behavioural issues*, pp 143-165. Champaign III, Human Kinetics.

Bredemeier, B.; Shields, D. (1993) Moral Psychology in the context of sport. In: N. Singer; M. Murphey; L. Tennant (eds) *Handbook of research on sport psychology*, pp 587-599. USA: Library of congress cataloguing in publication data.

Bredemeier, B.; Shields, D. (1996) Moral development and children's sport. In: Smoll and Smith (eds) *Children and youth sport: a biopsychosocial perspective*,

pp 381-401. Madison, Luis, Brown and Benchmark

Bredemeier, B., Shields, D.(1998). Moral assessment in sport psychology. In: *Advances in sport and exercise psychology measurement,* pp 257-274. Joan Duda Editor.

Bredemeier, B.; Weiss, M.; Shields, D.; Cooper, B. (1986) The relationship of sport involvement with children's moral reasoning and aggression tendencies. *Journal of sport psychology*, 8: 304-318.

Carr, D. (1998). What moral educational significance has physical education? A question in need of disambiguation. In: M. McNamee; S. Parry (eds.), *Ethics and sport,* pp 119-133. British Library Cataloging in publication data.

Caseiro, M.; Ferreira, M. (1997). Potencialidades axiológicas da abordagem comunicativa. In: M. Patrício (ed.), *A Escola Cultural e os Valores,* pp 705-711. Porto: Porto Editora.

Coimbra, J. (1990). Desenvolvimento interpessoal e moral. In: B. Campos (eds.) *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens.* Vol II., pp. 10-49. Universidade Aberta.

Coimbra, J. (1991a). *Desenvolvimento de estruturas cognitivas da compreensão e acção interpessoal.* Tese de Doutoramento (policopiado). Porto: FPCEUP.

Coimbra, J. (1991b). *Estratégias cognitivo-desenvolvimentais em consulta psicológica interpessoal.* Prova complementar para prestação de Provas de Doutoramento (policopiado). Porto: FPCEUP.

Colby, A.; Kohlberg, L. (1984) Invariant sequence and internal consistency in moral judgment stages. In: *Morality, moral behaviour and moral development*, pp 41-51. Library of Congress Cataloging-in-publication data.

Correia, A. (1997). *Praticante desportivo e valores* (Estudo exploratório do sistema de valores de praticantes). In: M. Patrício (ed.), *A Escola Cultural e os Valores,* pp 341-352. Porto: Porto Editora.

Damon, W. (1944, 1983) *Social and personality development.* New York: Norton & Company.

Damon, W. (1984). Self-understanding and moral development from childhood to adolescence. In W. Kurtines; G. Jacob (eds.) *Morality, moral behaviour and moral development.*, pp. 109-127. Library of Congress Cataloging-in-publication data.

Damon, W. (1988) *The moral child: nurturing children's natural moral growth.* New York: The Free Press.

Dobert, R.; Nunner-Winkler, G. (1985) Value change and morality. In: *Moral development and the social environment,* pp 125-153. USA: Precedent Publishing, Inc.

Docheff, D. (1997) Character in sport and physical education. *JOPERD*, 68: 9, 34-37.

Docheff, D. (1998) Character in sport and physical education-summation. *JOPERD*, 69:2, 24.

Drewe, S (1999) Moral reasoning in sport: implications for physical education. *Sport, Education and society,* 4: 2, 117-130.

Erikson, E. (1950, 1976) *Infância e Sociedade.* Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Escartí, A.; Férnandez, F.; Guzmán, J. (1993) Moral development in sport and physical activity: Revision papers published between 1980-1991. In: S. Serpa; J. Alves; V. Ferreira; A. Paula-Brito (eds) *Actas VIII congresso mundial de psicologia do desporto.* International Society of sport psycology, Sociedade

portuguesa de psicologia desportiva e Faculdade de Motricidade Humana (Universidade Técnica de Lisboa).

Fallé, T. (1998) *Sociedade, Valores e Educação Física. Estudo de um caso: o conselho de Santa Maria da Feira*. Porto: FCDEF-UP.

Feezell, R. (1988). Sportsmanship. In: *Philosophic inquiry in sport,* pp 251-261. Library of Congress Cataloging-in-publication data.

Fernandes, J. (1997). Educação axiológica em contexto, para uma sociedade democrática multicultural. In: M. Patrício (ed.), *A Escola Cultural e os Valores*, pp 579-597. Porto: Porto Editora.

Ferreira. P. (1996) *Desenvolvimento do raciocínio moral de jovens em contextos desportivos*. Porto: FCDEF-UP

Ferreira-Alves, J.; Gonçalves, Ó. (1997). Narrativas psicológicas, valores e pós-racionalismo. In: M. Patrício (ed.), *A Escola Cultural e os Valores,* pp 161-168. Porto: Porto Editora.

Fisher, S. (1998) Developing and implementing a K-12 character education program. *JOPERD*, 69: 2, 21-23.

Fonseca, A.; Balagué, G. (1996) Measuring goal orientations in youth competitive soccer: a comparison of TEOSQ and POSQ measures. *Journal of Aplied Sport Psychology*, 8 (suppl.): S143.

Fonseca, A.; Balagué, G. (2001) Perceptions of success questionnaire (POSQ): estudo preliminar sobre a validade da sua versão portuguesa. In A. Fonseca, (ed.) *A FCDEF-UP e a Psicologia do Desporto: estudos sobre motivação*, pp 68-70.

Fonseca, A.; Biddle, S. (2001) Estudo inicial para a adaptação do *Task and Ego orientation in sport questionnaire* (TEOSQ) à realidade Portuguesa. In A.

Fonseca, (ed.) *A FCDEF-UP e a Psicologia do Desporto: estudos sobre motivação*, pp 65-67.

Fonseca, A.; Ferreira, B.; Cunha, A. (2001) Estudo exploratório sobre a relação existente entre os objectivos de realização e o espírito desportivo de jovens andebolistas de ambos os sexos. In A. Fonseca (ed.) *A FCDEF-UP e a Psicologia do Desporto: estudos sobre motivação*, pp 85-87.

Fonseca, A.; Maia, J. (2000*) A motivação dos jovens para a prática desportiva federada*. Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva.

Fonseca, A.; Brito, A. (2001) Estudo exploratório e confirmatório à estrutura factorial da versão portuguesa do *Perception of Success Questionnaire* (POSQ). *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto,* 1: 3, 61-69.

Fontes, M. (1990). *Escola e Educação de Valores*. Lisboa: Livros Horizonte

Freud, S. (1966). *Cinq leçons sur la psychanalyse*. Editions Payot.

Galotti, K. (1989) Gender differences in self-reported moral reasoning: a review and a new evidence. *Journal of youth and adolescence*, 18: 5, 475-488.

Galotti, K.; Fozberg, S.; Farmer, M. (1991) Gender and development differences in adolescents' conceptions of moral reasoning. *Journal of youth and adolescence*, 20: 1, 13-30.

Gough, R. (1998) A practical strategy for emphasising character development in sport and physical education. *JOPERD*, 69: 2, 18-23.

Gough, R. (1998). Moral development research in sports and its quest for objectivity. In: M. McNamee; S. Parry (eds.) *Ethics and sport,* pp 134-147. British Library Cataloging in publication data.

Gibbons, S.; Ebbeck, V.; Weiss, M. (1995) Fair Play for kids: effects on the

moral development of children in physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 66: 3, 247-255.

Gilligan, C. (1982/1983) *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

Graça, A. (1997). Os valores na Educação Física. In M. Patrício (ed.), *A Escola Cultural e os Valores*, pp 251-257. Porto: Porto Editora.

Greendorfer, S. (1992) Sport socialization. In: T. S. Horn, (ed.) *Advances in sport psychology,* pp. 201-218. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers.

Greener, S. (2000). Peer assessment of children's prosocial behaviour. *Journal of moral education,* 29: 1, 47-60.

Haan, N.; Aerts, E.; Cooper, B. (1985*) On moral grounds: the search for practical morality.* New York: University Press.

Hartmann, H. (1985) What is Social about morality? Morals, morality and ethics in social science perspectives. In: *Moral development and the social environment,* pp 275-295. USA: Precedent Publishing, Inc.

Harwood, C. (2002) Assessing Achievement Goals in Sport: Caveats for Consultants and a Case for Contextualization. *Journal of Applied Sport Psychology,* 14: 106-119.

Ibañez, R. (1997). El contenido Axiológico de la Educacion. In: M. Patrício (ed.), *A Escola Cultural e os Valores,* pp 57-72. Porto: Porto Editora.

Jones, C.; Mcnamee, M. (2000). Moral Reasoning, Moral Action, and Moral Atmosphere of sport. *Sport Education & Society,* 5: 2, 141-146.

Kavathatzopoulos, I. (1991) Kohlberg and Piaget: differences and similarities. *Journal of moral education;* 20: 1, 47-54.

Kavussanu, M.; Roberts, G. (2001) Moral functioning in sport: an achievement goal perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, vol 23: pp 37-54.

Keating, J. (1988). Sportsmanship as a moral category. In: *Philosophic inquiry in sport*. Library of Congress Cataloging-in-publication data, pp 241-250.

Kohlberg, L. (1927a/1981). *Essays on moral development*. Vol I. The philosophy of moral development. Library of Congress Cataloging-in-publication data.

Kohlberg, L., (1927b). *Essays on moral development*. Vol II. The psychology of moral development. Library of Congress Cataloging-in-publication data.

Kohlberg, L., Levine, C.; Hewer, A. (1927c/1983) *Moral stages: a current formulation and a response to critics*. Basel: Karger.

Kohlberg, L.; Candee, D. (1984) The relationship of moral judgment to moral action. In: Kurtines, W.; Jacob, G. *Morality, moral behaviour and moral development*. Library of Congress Cataloging-in-publication data, pp 52-73.

Korthals, M. (1992) Morality and cooperation. *Journal of moral education;* 21: 1, 17-27.

Krebs, D.; Vermeulen, S.; Denton, K.; Carpendale, J. (1994) Gender and perpective differences in moral judgement and moral orientation. *Journal of moral education,* 23: 1, 17-26.

Kurtines, W. (1984). Moral behaviour as rule governed behaviour: a psychosocial role-theoretical approach to moral behaviour and development. In W. Kurtines, G. Jacob (eds.) *Morality, moral behaviour and moral development*, pp. 303-324. Library of Congress Cataloging-in-publication data.

Langford, P. (1995). Approaches to the development of moral reasoning. British

Library Cataloguing in publication data.

Lee, M (1993). Moral development and children's sporting values. In J. Whitehead (ed.) *Developmental issues in children's sport and physical education,* pp 30-42. Human Kinetics Publishers.

Lee, M.; Whitehead, J.; Balchin, N. (2000). The measurement of values in youth sport: development of the youth sport values questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, vol 22: pp 307-326.

Libert, R. (1984). What develops in moral development? In Kurtines, W.; Jacob, G. *Morality, moral behaviour and moral development.* Library of Congress Cataloging-in-publication data, pp. 177-192.

Lickona, T. (1976). Critical issues in the study of moral development and behaviour. In: Moral development and behaviour: theory, research and social issues. Library of Congress Cataloging-in-publication data, pp 3-27.

Lidor, R. (1998) Development of character through sport activities. *Int. Journal of physical education*, 35 (3), 3rd Quarter , pp 91-99.

Lind, G. (1985) The theory of moral-cognitive development: a socio-psychological assessment. In: *Moral development and the social environment.* USA: Precedent Publishing, Inc., pp 21-53.

Lind, G. (1985) Attitude change or cognitive-moral development? How to conceive of socialization at the university. In: *Moral development and the social environment.* USA: Precedent Publishing, Inc., pp 173-192.

Lind, G. (1999) Introduction into the Moral Judgment Test (MJT). University of Konstanz.

Lind, G. (s.d). *About this work area.* [*On-Line*]:http://WWW.uni-konstanz.de//ag-moral/about.htm).

Lourenço, O.; César, M. (1991). Teste de definir valores morais de James Rest: Pode ser usado na investigação moral Portuguesa? *Análise Psicológica,* 2(IX), pp 185-192.

Lourenço, O. (1993). *Crianças para o amanhã.* Porto: Porto Editora.

Lourenço, O. (1998). *Psicologia do desenvolvimento moral.* Coimbra: Livraria Almedina.

Louro, R. (1998) *Contributo da disciplina de Educação Física para a criação de hábitos saudáveis e atitudes favoráveis face à prática de actividades físicas e desportivas.* Porto: FCDEF-UP.

Marques, A. (1998). A criança e a actividade física. Inovação e contexto. In: Marques, A., Prista, A., Júnior, A (eds) *Educação Física. Contexto e inovação* (Vol I). Actas do V Congresso de Educação Física dos países de Língua Portuguesa. Edição FCDEF – UP e FCEFD - Moçambique, pp 15-31.

Miller, S.; Bredemeier, B.; Shields, D. (1997). Sociomoral Education through physical education with at-risk children. *Quest*, 49, 114-129.

Minnameier, G. (2001). A new "stairway to moral heaven"? A systematic reconstruction of stages of moral thinking based on a Piagetian "logic" of cognitive development. *Journal of moral education*; vol 30, nº 4: pp317-337.

Mulkey, Y. (1997) The History of Character Education. *JOPERD*, Vol. 68, N.º 9, pp 35-37.

Narvaez, D. (1998). The influence of moral schemas on the reconstruction of moral narratives in eight graders and college students. *Journal of educational psychology;* vol 90, n.º 1: pp 13-24.

Narvaez, D. (1999) Using discourse processing methods to study moral thinking. *Educational psychology review;* vol 11, n.º 4: pp 377-393.

Narvaez, D.; Gleason, T.; Mitchell, C.; Bentley, J. (1999). Moral theme comprehension in children. *Journal of educational psychology;* vol 91, n.º 3: pp 477-487.

Narvaez, D.; Getz, I.; Rest, J.; Thoma, S. (1999) Individual moral judgment and cultural ideologies. *Developmental psychology;* vol 35, n.º 2: pp 478-488.

Narvaez, D. (2001). Moral text comprehension: implications for education and research. *Journal of moral education*; vol 30, nº 1: pp 43-54.

Packer, M. (1987). Social interaction as practical activity: implications for the study of social and moral development. In: Kurtines, W. Moral development through social interaction. Library of Congress Cataloging-in-publication data, pp 245-277.

Pais, J. (1998). *Gerações e valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea.*

Papalia, D.; Olds, S. (1998) *O mundo da criança.* São Paulo: Makron Books.

Páscua, F. (1997). En que valores educamos? In: M. Patrício (ed.) *A Escola Cultural e os Valores,* pp 259-266. Porto: Porto Editora.

Patrício, M. (1993) *Lições de axiologia educacional.* Lisboa: Universidade Aberta.

Pérez-Delgado, E.; Garcia-Ros, R.; Clemente, A. (1992) Efecto de las variables educación formal y sexo sobre el desarrollo de la capacidad de razonamiento sociomoral. *Revista de psicologia Universitas Tarraconensis*, vol XIV.

Piaget, J. (1932, 1985) Le jugement moral chez l'enfant. Paris: Presses universitaires de France.

Pires, M. (1997). Educação, Educadores e seus valores. In: M. Patrício (ed.), *A Escola Cultural e os Valores,* pp 411-414. Porto: Porto Editora.

Rest, J. (1979). Development in judging moral issues. Library of Congress Cataloging-in-publication data.

Rest, J. (1986) *DIT manual: Manual for the Defining Issues Test.* Minneapolis: University of Minnesota.

Rest, J.; Bebeau, M.; Volker, J. (1986). An overview of the psychology of morality. In J. Rest (ed.), *Moral development* pp. 1-27. Library of Congress Cataloging-in-publication data.

Rest, J.; Thoma, S.; Edwards, L. (1997) Designing and validating a measure of moral judgment: stage preference and stage consistency approaches. *Journal of Educational Psychology;* 89: 1, 5-28.

Rest, J.; Thoma, S.;Narvaez, D.; Bebeau, M. (1997) Alchemy and beyond: indexing the defining issues test. *Journal of educational psychology;* 89: 3, 498-507.

Rest, J. (1998) *Guide for DIT 2: Guide for using the Defining Issues Test, version 2.* Minneapolis: University of Minnesota.

Rest, J.; Narvaez, D.; Thoma, S.; Bebeau, M. (1999) DIT2: devising and testing a revised instrument of moral judgment. *Journal of educational psychology;* 11: 4, 644-659.

Rest, J.; Narvaez, D.; Thoma, S.; Bebeau, M. (2000) A Neo-Kohlbergian approach to morality research. *Journal of moral education;* 29: 4, 381-395.

Roberts, G.; Treasure, D.; Balagué, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the perception of success questionnaire. *Journal*

of Sport Sciences; 16:337-347.

Rokeach, M. (1973) *The nature of human values.* New York: The Free Press.

Rose, N. (1992) Moral development: the experiential perspective. *Journal of moral education;* 21: 1, 29-40.

Sanmartín, M. (1995) *Valores sociales y deporte – La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales.* Madrid: Gymnos, Editorial Deportiva.

Santos, A (1998) *Espírito esportivo e moralidade: um estudo com adolescentes da população brasileira.* Porto: FCDEF–UP.

Shields, D.; Bredemeier, B. (1995). *Character development and physical activity.* Human Kinetics.

Silbereisen, R.; Eyferth, K. (1986) *Development as action in context.* Berlin: Springer-Verlag.

Solomon, G. (1997) Does physical education affect character development in students? *JOPERD*, 68: 9, 38-41.

Solomon, G.; Bredemeier, B. (1999) Children's moral conceptions of gender stratification in sport. *Int. J. Sport Psychol.*, 30: 350-368.

Sprinthal, N.; Sprinthal, R. (1993). *Psicologia Educacional: uma perspectiva desenvolvimentista.* Lisboa: McGraw-Hill.

Stephen, T.; Rest, J.; Barnett, R. (1986). Moral judgment, behaviour, decision making and attitudes. In J. Rest (ed.) *Moral development,* pp. 133-175. Library of Congress Cataloging-in-publication data.

Stephens, D.; Bredemeier, B.; Shields, D. (1997). Construction of a measure

designed to assess players' descriptions and prescriptions for moral behaviour in youth sport soccer. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 370-390.

Stephens, D. (2001) Predictors of aggressive tendencies in girls' basketball: an examination of beginning and advanced participants in a summer skills camp. *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 72: 3, 257-266.

Stephens, D.; Bredemeier, B.; Shields, D. (1997) Construction of a measure designed to assess player' descriptions and prescriptions for moral behaviour in youth sport soccer. *Int. J. Sport Psychol.*, 28: 370-390.

Stoetzel, J. (1983). *Les valeurs du temps present: une enquête européenne.* Ed. Presses Universitaires de France.

Strike, K. (1990). The legal and moral responsibility of teachers. In: J. Goodlad; R. Soder; K. Sirotnik (eds) *The moral dimentions of teaching,* pp 188-250. Library of Congress Cataloging-in-publication data.

Tappan, M (1998) Moral education in the zone of proximal development. *Journal of moral education,* 27: 2, 141-160.

Tavares, J.; Alarcão, I. (1999) *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizage*m. Coimbra: Livraria Almedina.

Thoma, S. ; Barnett, R. ; Rest, J.; Narvaez, D. (1999) What does the DIT measure? *British Journal of Social Psychology*, 38: 103-111.

Thoma, S.; Rest, J.; (1999) The relationship between moral decision making and patterns of consolidation and transition in moral judgment development. *Developmental psychology;* 35: 2, 323-334.

Thoma, S.; Narvaez, D.; Rest, J.; Derryberry, P. (1999) Does moral judgment development reduce to political attitudes or verbal ability? Evidence using the defining issues test. *Educational psychology review;* 11: 4, 325-341.

Tod, D.; Hodge, K. (2000). Moral reasoning and achievement motivation in sport: a qualitative inquiry. *Journal of sport behaviour*, 23: 3, 307-327.

Vine, I. (1996) The measure of morality – rethinking moral reasoning. *Journal of moral education*; 25: 4, 455-466.

Vreeke, G. (1991) Gilligan on justice and care: two interpretations. *Journal of moral education*; 20: 1, 33- 46.

Weiss, M.; Bredemeier, B. (1988) Moral development in sport. *Exercise and sport science reviews*, 18: 331-378.

White, F. (1996) Sources of influence in moral thought: the new moral authority scale. *Journal of moral education;* 25: 4, 421-439.

Wilson, J. (1998) Two aspects of morality. *Journal of moral education,* 27: 1, 35-46.

Wright, D. (1971) *The psychology of moral behaviour.* England: Penguin Books Ltd.

Youniss, J. (1987). Social construction and moral development: update and expansion of an idea. In: W. Kurtines (ed.) *Moral development through social interaction.* Library of Congress Cataloging-in-publication data, pp 131-148.

Zeigler, E.. (1990). *Sport and Physical Education: past, present, future (An introduction to the sport and physical education profession).* Illinois: Stipes Publishing Company.

Morality, prosocial behavior, and sport participation. Kinesiology and Physical Education. [*On-Line*]:
http://curriculum.calstatela.edu/faculty/dfrankl/kpe370pe370u7b.htm.

Citações Indirectas:

Armstrong, C. (1984) The lessons of sports: Class socialization in British and American boarding schools. *Sociology of sport journal,* 1: 314-331.

Aronfreed, J. (1969) The concept of internalization . In D. Goslin (ed.) *Handbook of socialization: Theory and research.* New York: Academic Press.

Aronfreed, J. (1970) The socialization of altruistic behaviour and sympathetic behaviour: Some theoretical and experimental analyses. In J. Macaulay; L. Berkowitz, (eds.) *Altruism and helping behaviour,* pp 103-126. New York: Academic Press.

Bandura, A. (1991) Social cognitive theory of moral thought and action. In Kurtines, W.; Gewritz, J. (ed.), *Handbook of moral behaviour and development: Vol.1: Theory,* pp45-103. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Berkowitz, L. (1964) *Development of motives and values in a child.* New York: Basic Books.

Best, C. (1985) Differences in social values between athletes and non-athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 34, 282-287.

Blanchard, B. (1946) A comparative analisys of secondary scholl boys and girls' character and personality traits in physical education classes. *Research Quarterly,* 17, 33-39.

Blasi, A. (1987) Comment: The psychological definitions of morality. In J. Kegan; S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children*, pp 83-90. Chicago: The University of Chicago Press.

Biggs, Y. B. (1979) A escolaridade e o desenvolvimento moral. In Varma, Veda,

P. William (eds.). *Piaget, psicologia e educação*, Lisboa: Moraes Editores.

Birnbaum, M. (1972) Anxiety and moral judgment in early adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 120, 13-26.

Bredemeier, B. (1983) Athletic aggression: a moral concern. In J. Goldstein (Ed) *Sports violence,* pp 42-81. New York: Springer-Verlag.

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

Burchard, J. (1977) Competitive youth sports and social competence. In M. Kent, (Ed) *Social competence in children.* Hanover, NH: University Press of New England.

Burton, R. (1976) Honesty and Dishonesty. In T. Lickona (Ed.) *Moral development and behaviour,* pp. 173-197. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Dienstbier, R. (1978) Attribution, socialization, and moral decision-making. In J. Harvey; W. Ickes; R. Kidd (Eds.) *New directions in attribution research pp* 181-206. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Donaldson, T (1986) *Issues in moral philosophy.* New York: McGraw-Hill.

Dubois, P. (1986) The effect of participation in sport on the value orientations of youth athletes. *Sociology Sport Journal,* 3: 29-42.

Duda, J.; Templin, T.; Tappe, M.; Olson, L. (1989) *Sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of aggressive acts: a goal perspective analysis.* Paper presented at the annual meeting of the North American Society for the Psychology of sport and physical activity. Kent State University, Kent.

Fraleigh, W. (1984) *Right actions in sport: Ethics for contestants.* Champaign,

IL: Human Kinetics.

Freud, S. (1924/1959) The dissolution of the Oedipus-complex. In *The standard edition of the complete works of Sigmund Freud:* Vol. XIX (pp 173-182). London: Hogarth Press.

Freud (1927) *The* ego *and the* id. Hogarth Press.

Freud, S. (1933/1965) *New introductory lectures in psychoanalysis.* New York: Norton.

Giebink,. M.; McKenzie, T (1985) Teaching sportsmanship in physical education and recreation : An analysis of intervention and generalisation efforts. *Journal of teaching Physical Education*, 4, 167-177.

Gustafson, J. (1970) Education for moral responsibility. In N. Sizer; T. Sizer, (Eds), *Moral Education.* Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Hall, E. (1981) *Moral development of athletes in sport specific and general social situations.* Unpublished doctoral dissertation, Texas Women's University.

Haan, N. (1978). Two moralities in action contexts: Relationship to thought, ego regulation, and development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 286-305.

Haan, N (1991) Moral development and action from a social constructivist perspective. In Kurtines, W.; Gewirtz, J. (Eds.) *Handbook of moral behaviour and development: vol 1: Theory,* pp. 251-273. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Hartshorne, H,; May, M. A.; (1928). Studies in the Nature of Character, Vol. I. *Studies in the deceit.* New York, NY: Macmillan.

Hartshorne, H,; May, M. A.; Shuttleworth, F. K. (1930). Studies in the Nature of

Character, Vol. III. *Studies in the Organization of Character.* New York, NY: Macmillan.

Higgins, A.; Power, C.; Kohlberg, L. (1984) The relationship of moral judgment to judgments of responsibility. In W. Kurtines; Gewirtz (Eds) *Morality, moral behaviour, and moral development,* pp 74-106. New York: Wiley.

Hoffman, M. (1970) Conscience, personality, and socialization techniques. *Human Development,* 13, 90-126.

Hoffman, M. (1982) Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In Eisenberg, N. (Ed.) *The development of prosocial behaviour,* pp 281-313. New York: Academic Press.

Hoffman, M. (1987) The contributions of empathy to justice and moral judgment. In Eisenberg, N.; Strayer, J. (Eds) *Empathy and its development,* pp 47-80. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Hoffman, M. (1989) Empathy and prosocial activism. In Eisenberg, N.; Reykowsky, J.; Staub, E. (Eds) *Social and moral values: Individual and societal perspectives,* pp 65-85. Hillsdale. NJ: Erlbaum.

Hoffman, M. (1990) Empathy and justice motivation. *Motivation and Emotion,* 14: 151-171.

Hoffman, M. (1991) Empathy, social cognition, and moral action. In W. Kurtines; Gewirtz (Eds). *Handbook of moral behaviour and development:* Vol 1.*Theory,* pp 275-301. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Jantz, R. (1975) Moral thinking in male elementary pupils as reflected by percepcion of basketball rules. *Research Quarterly*, 46: 414-421.

Kleiber, D.; Roberts, G. (1981) The effects of sport experience in the development of social character: An exploratory investigation. *Journal of Sport*

Psychology, 3: 114-122.

Lee, M. (1977) *Expressed values of varsity football players, intramural football players, and non-football players*. Eugene, Orégon: Microform Publications.

Lee, M. (1986) Moral and social growth trough sport: The coach's role. In Gleeson, G. (Eds) *The growing child in competitive sport.* London: Hodder and Stoughton.

Lifton, P. (1986) Personological and psychodynamic explanations of moral development. In G. Sapp, (Ed.) *Handbook of moral development.* Birminghan AL: Religious Education Press.

Meinberg, E. (1990) Para uma nova ética do desporto. In *Actas do fórum Desporto, Ética , Sociedade,* pp 69-76. Porto: FCDEF-UP.

Mischel, W.; Mischel, H. (1976) A cognitive social-learning approach to morality and self-regulation. In T. Lickona, (Ed.) *Moral development and behaviour,* pp. 84-107. New York: Holt, Rinehart and Winston.

McIntosh, P. (1979) *Fair play – Ethics in sport and education.* London: Heinemann Educational Books.

Orlick, T (1981) Positive socialisation via cooperative games. *Developmental Psychology,* 17, 126-129.

Peters, R. (1970) Concrete principles and the rational passions. In N. Sizer; T. Sizer (Eds), *Moral Education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Rawlings. E. (1970) Reactive and anticipatory guilt in altruistic behaviour. In J. Macaulay; L. Berkowitz, (Eds.) *Altruistic and helping behaviour,* pp 163-177. New York: Academic Press.

Rest, J. (1973) The hierarquical nature of moral judgment. *Journal of*

Personality, 41, 86-109.

Rest, J.; Turiel, E.; Kohlberg, L. (1969) Level of moral development as a determinant of preference and comprehension of moral judgment made by others. *Journal of personality*, 37, 225-252.

Rest, J. (1983) Morality. In P.H. Mussen (Series Ed.), J. Flavell; E. Markman, (Vol. Eds.) *Handbook of child psychology:* vol 3, *Cognitive development,* 4th edn, pp 556-629. New York: Wiley.

Romance, T. (1984) *A program to promote moral development through elementary school physical education.* Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon

Salz, A. (1975) *Comparative study of personality of Little League Champions, other players in Little League, and non-playing peers.* Unpublished master's thesis, Pennsylvania State University, University Park, PA.

Sage, G. (1986) The effects of physical activity on the social development of children. In *Effects of physical activity on children.* American Academy of Physical Education Papers, 19, 22-29

Seymour, E. (1956). Comparative study of certain behaviour characteristics of participant and non-participant boys in Little League baseball. *Research Quarterly*, 27, 338-346.

Sherif, M (1967) *Group conflict and cooperation.* London: Routledge & Kegan Paul.

Sherif, M.; Harvey, O.; White, B.; Hood. W.; Sherif, C. (1961) *Intergroup conflict and cooperation: The robbers cave experiment.* Norman: University of Oklahoma Press.

Silva, J. (1983) The perceived legitimacy of rule violating behaviour in sport.

Journal of Sport Psychology, 5, 438-448.

Smith, M (1975) The legitimisation of violence: Hockey players' perceptions of their reference groups' sanctions for assault. *Canadian Review of Sociology and Anthropology,* 12, 72-80.

Skubik, E. (1956). Studies in Little League and middle league baseball. *Research Quarterly*, 27, 97-110.

Sobesky, W. (1983) The effects of situational factors on moral judgment. *Child Development*, 54, 575-584.

Sobral, F. (1990) Para uma crítica axiológica do desporto e da educação corporal. In *Actas do Fórum Desporto, Ética, Sociedade,* pp 133-141. Porto: FCDEF-UP.

Stephens, D. (1995) *Judgments about lying, hurting, and cheating in youth sport: Variations in Patterns of predictors for female and male soccer players.* Paper presented at the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology Conference, New Orleans, LA.

Stephens, D; Bredemeier, B. (1996) Moral atmosphere and judgements about aggression in girls' soccer: Relationships among moral and motivational variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology,* 18, 158-173.

Stephens, D.; Kavanagh, B. (1997) Predictors of aggression and cheating in youth ice hockey. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, S110.

Turiel, E. (1975) The development of social concepts: Mores, customs, and conventions. In D. DePalma; J. Foley, (Eds) *Moral development: Current theory and research,* pp. 7-37. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Vygotsky, L. (1934/1987) Thinking and speach. In: Rieber, R.; Carton, A. (eds), Minick, N. (Trans.) *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 1: Problems of*

general psychology, pp 37-285. New York: Plenum Press.

Walker, L.; de Vries, B.; Bichard, S. L. (1984). The hierarquical nature of stages of moral development. *Developmental Psychology*, 20, 960-966.

Webb, H. (1969). Professionalization of attitudes toward play among adolescents. In G. Kenyon, (Ed.) *Aspects of contemporary sport sociology.* Chicago: The Athletic Institute.

Weinberg, R. S.; Gould, D. (1995*) Foundations of sport and exercise psychology.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society: the development of higher psychological processes,* In M. Cole; V. Jonh-Steiner; S. Scribner; E. Souberman, (Eds) Cambridge, Harvard University Press.

9. Anexos

DIT –2 DEFINING ISSUES TEST

© Copyright by James Rest
and Darcia Narvaez, 1998

Neste questionário vai encontrar várias histórias sobre problemas sociais. Em cada história há um protagonista que se confronta com um determinado problema. Começaremos por lhe pedir para indicar a sua concordância com a solução que o protagonista encontrou para resolver o problema em causa, numa escala de três pontos (1-concordo; 2-não consigo decidir-me; 3-discordo). Seguidamente, encontrará um conjunto de questões que apontam para diferentes razões a ter em consideração na decisão sobre o problema. Ser-lhe-há pedido para classificar e ordenar as questões de acordo com a importância que cada uma tem para si, numa escala de 1-nenhuma importância a 5-muitíssimo importante.

Aqui está um exemplo da tarefa:

ELEIÇÃO

Imagine que vai votar num dos candidatos ao cargo de Primeiro Ministro. Considere que, antes de votar, lhe são colocadas algumas questões e lhe é perguntado qual delas é mais importante para que se decida pelo candidato em quem vai votar. Neste exemplo, serão dados cinco itens. Numa escala de 1 a 5 (1 - Nenhum; 2 - Pouco, 3 - Algum, 4 - Muito, 5- Muitíssimo) classifique, por favor, a importância que atribui a estes itens, assinalando com uma cruz o espaço correspondente à sua classificação.
Parta do princípio que pensou que o item 1 (abaixo) foi de muitíssima importância, o item 2 teve alguma importância, o item 3 não teve importância, o item 4 teve muita importância e o item 5 teve muita importância. Então, preencheria os espaços como a seguir se exemplifica.

	1	2	3	4	5
1. Financeiramente, está agora pessoalmente melhor do que estava há quatro anos atrás ?					X
2. Terá um dos candidatos um carácter moral pessoal superior?			X		
3. Qual dos candidatos é mais alto?	X				
4. Qual dos candidatos seria o melhor líder para o nosso país?				X	
5. Qual dos candidatos tem as melhores ideias para os problemas internos do nosso país, como por exemplo, o crime, a saúde?				X	

A seguir o questionário pedir-lhe-á para ordenar as questões de acordo com a sua importância. No quadro abaixo, os números no topo, de 1 a 12 representam o número do item. De cima para baixo, ser-lhe-á pedido que preencha o espaço do item de maior importância (dos que lhe são dados para escolha), o segundo mais importante, o terceiro mais importante e o quarto mais importante. Indique, por favor, as suas primeiras quatro escolhas. Pode preencher esta parte como se exemplifica.

Número do item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Item mais importante	X											
Segundo item mais importante					X							
Terceiro item mais importante				X								
Quarto item mais importante		X										

Note que alguns destes itens podem parecer irrelevantes para si (como, no exemplo anterior, o item três), ou não fazer sentido – nesse caso classifique o item como "de nenhuma importância" e não o ordene. Tenha em atenção que nas histórias que se seguem haverá 12 itens para cada história e não 5.
Por favor certifique-se de que considera os doze itens (questões) que estão impressos depois de cada história.

FOME (História 1)

Uma pequena vila de Angola tinha vivido escassez de comida anteriormente, mas a fome deste ano é pior do que nunca. Algumas famílias estão inclusivamente a tentar alimentar-se fazendo sopa da casca das árvores. A família do sr. Salvador corre o risco de morrer de fome. Ele ouviu que um homem rico da vila tem mantimentos armazenados e está a acumulá-los, enquanto os preços vão subindo, para que mais tarde os possa vender com um enorme lucro. O sr. Salvador está desesperado e pensa em roubar alguma comida do armazém do homem rico. Provavelmente, nem se iria notar a pequena quantidade de comida de que ele necessita para a sua família.

O que deverá fazer o sr. Salvador? Apoia a acção de roubar a comida? Assinale uma opção.

Deve roubar a comida	☐
Não consigo decidir-me	☐
Não deve roubar a comida	☐

Classifique os 12 itens de acordo com o grau de importância (de 1, nenhuma a 5, muitíssima)

	1	2	3	4	5
1. Será o sr. Salvador suficientemente corajoso para se arriscar a ser apanhado por roubar?					
2. Não será natural que um pai se preocupe tanto com a sua família que seja capaz de roubar?					
3. Não deverão as leis da comunidade ser mantidas?					
4. Conhecerá o sr. Salvador uma boa receita para fazer sopa de casca de árvore?					
5. Terá o homem rico o direito de armazenar comida quando outras pessoas estão a passar fome?					
6. O motivo do sr. Salvador é roubar para si ou para a sua família?					
7. Que valores constituirão a base para a cooperação social?					
8. Será a satisfação de comer conciliável com a culpabilidade de roubar?					
9. Merecerá o homem rico ser roubado por ser tão avarento?					
10. Não será a propriedade privada uma instituição que permita que o homem rico explore o pobre?					
11. Trará o roubo um bem maior para todos os envolvidos ou não?					
12. Estarão as leis a impedir a satisfação da necessidade mais básica de cada membro da sociedade?					

Agora, ordene os itens de acordo com a ordem da sua importância. Indique, por favor, as suas primeiras quatro escolhas.

Número do item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Item mais importante												
Segundo item mais importante												
Terceiro item mais importante												
Quarto item mais importante												

REPÓRTER (História 2)

Júlia Silva foi repórter do jornal "Portugal Actual" por mais de uma década. Quase por acidente, ela soube que um dos candidatos a presidente da Câmara, Costa Santos, tinha sido preso há vinte anos atrás por roubo de lojas. A repórter Júlia Silva descobriu que, há muito tempo, o candidato Costa Santos viveu um período confuso e fez coisas das quais mais tarde se arrependeu, acções que agora seriam consideradas reveladoras de mau carácter. Os seus roubos, porém, tinham sido um crime menor e as queixas foram retiradas. Desde então, Costa Santos não só se corrigiu como também se notabilizou na ajuda a muitas pessoas e na liderança de projectos comunitários de grande valor social. Agora, a repórter Júlia Silva, considera Costa Santos como sendo o melhor candidato em campo e mostra agrado em que ele continue na corrida para cargos de liderança na Câmara. A repórter Júlia Silva questiona-se se deveria escrever a história acerca dos antecedentes de Costa Santos, porque na próxima e quente eleição, ela teme que tal história possa enfraquecer a hipótese de Costa Santos vencer.

Apoia a acção de publicar a história? Assinale uma opção.

Não deve publicar a história	☐
Não consigo decidir-me	☐
Deve publicar a história	☐

Classifique os 12 itens de acordo com o grau de importância (de 1, nenhuma a 5, muitíssima)

	1	2	3	4	5
1. Não terá o público o direito de saber todos os factos sobre todos os candidatos ao cargo?					
2. A publicação da história ajudará a promover a reputação da repórter Júlia Silva para a reportagem de investigação?					
3. Se a repórter Júlia Silva não publicar a história não ficará outro repórter com a história de qualquer forma e obterá o crédito para a reportagem de investigação?					
4. Uma vez que votar é episódico, fará alguma diferença o que a repórter Júlia Silva faz?					
5. Não terá Costa Santos demonstrado nos últimos 20 anos que é uma pessoa melhor agora do que anteriormente como "assaltante" de lojas?					
6. O que é que melhor servirá a sociedade?					
7. Se a história é verdadeira, como poderá ser errado publicá-la?					
8. Como poderá ser a repórter Júlia Silva tão cruel e sem coração para publicar a história prejudicial sobre o candidato Costa Santos?					
9. Poderá o direito de "*habeas corpus*" ser aplicado neste caso?					
10. Será o processo de eleição mais justo com ou sem a publicação da história?					
11. Deverá a repórter Júlia Silva tratar todos os candidatos ao cargo da mesma forma, publicando tudo o que sabe sobre eles, seja bom ou mau?					
12. Não é o dever de um repórter publicar todas as notícias independentemente das circunstâncias?					

Agora, ordene os itens de acordo com a ordem da sua importância. Indique, por favor, as suas primeiras quatro escolhas.

Número do item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Item mais importante												
Segundo item mais importante												
Terceiro item mais importante												
Quarto item mais importante												

CONSELHO PEDAGÓGICO REGIONAL (História 3)

O senhor Dias foi nomeado para o Conselho Pedagógico Regional e escolhido para presidente. A comunidade está dividida por causa do encerramento de uma das escolas secundárias. Uma das escolas secundárias tem que ser encerrada por razões financeiras, mas ainda não se chegou a acordo sobre qual delas encerrar. Durante a eleição, o senhor Dias propôs uma série de "reuniões abertas" nas quais os membros da comunidade dariam as suas opiniões. Ele tinha esperança de que este diálogo pudesse dar a entender à comunidade a necessidade de uma das escolas secundárias fechar. Esperava também que, através dessa discussão aberta, a dificuldade da decisão pudesse ser apreciada e que finalmente a comunidade apoiasse a decisão do Conselho Pedagógico Regional. A primeira reunião aberta foi um desastre. Discursos inflamados dominaram os microfones e ameaçaram violência. A reunião quase acabou em luta. No final da semana, os membros do Conselho Pedagógico Regional receberam chamadas telefónicas ameaçadoras. O senhor Dias pergunta-se se o melhor será cancelar a próxima reunião aberta.

Apoia que deva cancelar-se a próxima reunião aberta? Assinale uma opção.

Deve cancelar-se a próxima reunião aberta	☐
Não consigo decidir-me	☐
Deve realizar-se a próxima reunião aberta	☐

Classifique os 12 itens de acordo com o grau de importância (de 1, nenhuma a 5, muitíssima)

	1	2	3	4	5
1. As leis mandam que o senhor Dias promova reuniões abertas para tomar decisões importantes sobre educação?					
2. Estaria o senhor Dias a quebrar as promessas eleitorais feitas à comunidade, ao deixar de promover reuniões abertas?					
3. Ficará a comunidade ainda mais zangada com o senhor Dias se ele interromper as reuniões abertas?					
4. Impedirá a mudança de planos uma avaliação científica?					
5. Se o Conselho Pedagógico está a ser ameaçado, terá o presidente autoridade legal para o proteger, tomando decisões em reuniões fechadas?					
6. A comunidade verá o senhor Dias como um cobarde se ele parar com as reuniões abertas?					
7. Terá o senhor Dias em mente outro processo para assegurar que os pontos de vista divergentes serão ouvidos?					
8. Terá o senhor Dias a autoridade para expulsar as pessoas conflituosas ou inibi-las de fazer discursos longos?					
9. Estarão algumas pessoas a destruir deliberadamente o Conselho Pedagógico, jogando uma espécie de jogo de poder?					
10. Que efeito terá a paragem das discussões na capacidade da comunidade para negociar questões controversas no futuro?					
11. Estará o problema a surgir de algumas cabeças quentes e será a comunidade em geral realmente justa e democrática?					
12. Qual é a probabilidade de uma boa decisão ser tomada sem discussão aberta pela comunidade?					

Agora, ordene os itens de acordo com a ordem da sua importância. Indique, por favor, as suas primeiras quatro escolhas.

Número do item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Item mais importante												
Segundo item mais importante												
Terceiro item mais importante												
Quarto item mais importante												

CANCRO (História 4)

A D. Luísa tem 62 anos e está em fase terminal de cancro no cólon. Tem dores horríveis e pede ao médico que lhe dê mais analgésicos. O médico prescreveu-lhe a dose máxima de segurança possível e está relutante em aumentá-la, porque isso provavelmente lhe aceleraria a morte. Mentalmente lúcida, a D. Luísa diz que compreende isso, mas ela quer acabar com o sofrimento mesmo que isso implique pôr termo à sua vida. Deveria o médico aumentar-lhe a dosagem?

Apoia a acção de aumentar a dose de medicamento? Assinale uma opção.

Deve dar à sra. Luísa uma dose aumentada para a fazer morrer	☐
Não consigo decidir-me	☐
Não deve aumentar a dose	☐

Classifique os 12 itens de acordo com o grau de importância (de 1, nenhuma a 5, muitíssima)

	1	2	3	4	5
1. Não estará o médico ao abrigo das mesmas leis que todos os outros, se dar uma dose excessiva for o mesmo que matá-la?					
2. Não estaria melhor a sociedade se os médicos não estivessem sujeitos a tantas leis sobre o que podem ou não fazer?					
3. Se a sra. Luísa morrer, será o médico o responsável pelo tratamento incorrecto?					
4. Concordará a família da D. Luísa com o aumento da dosagem do analgésico?					
5. Será o analgésico um medicamento heliotrópico activo?					
6. Terá o Estado o direito de forçar a continuidade da existência para aqueles que não querem viver?					
7. Será que ajudar a terminar com a vida de alguém é um acto responsável de cooperação?					
8. Mostrará o médico maior compreensão pela D. Luísa, dando-lhe o medicamento ou não?					
9. Não se sentirá o médico culpado por dar à D. Luísa uma dosagem tão elevada de medicamento que lhe provoque a morte?					
10. Não deverá ser só Deus a decidir quando a vida de uma pessoa deve terminar?					
11. Não deverá a sociedade proteger toda a gente de ser morto?					
12. Onde deverá a sociedade traçar a linha entre proteger a vida e permitir que alguém morra se assim o desejar?					

Agora, ordene os itens de acordo com a ordem da sua importância. Indique, por favor, as suas primeiras quatro escolhas.

Número do item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Item mais importante												
Segundo item mais importante												
Terceiro item mais importante												
Quarto item mais importante												

MANIFESTAÇÃO (História 5)

A instabilidade económica e política num país da América do Sul, instigou o Presidente dos Estados Unidos a mandar tropas para patrulhar a área. Estudantes em muitas universidades norte-americanas protestaram pelo facto de os Estado Unidos usarem a sua força militar para daí tirarem vantagens económicas. Há uma larga suspeita de que grandes companhias multinacionais de petróleo estão a pressionar o presidente para salvaguardar o abastecimento barato de petróleo, mesmo que isso implique a perda de vidas. Os estudantes de uma universidade manifestaram-se na rua, fazendo parar o trânsito e o comércio. O reitor da universidade ordenou que os estudantes parassem as suas manifestações ilegais. Os estudantes invadiram o edifício da administração da universidade, paralisando-a completamente. Têm os estudantes o direito de se manifestar desta forma?

Apoia a acção de se manifestarem desta forma? Assinale uma opção.

Devem continuar a manifestar-se desta forma	☐
Não consigo decidir-me	☐
Não devem continuar a manifestar-se desta forma	☐

Classifique os 12 itens de acordo com o grau de importância (de 1, nenhuma a 5, muitíssima)

	1	2	3	4	5
1. Terão os estudantes o direito de invadirem propriedade que não lhes pertence?					
2. Será que os estudantes têm consciência que podem ser presos, multados e até mesmo expulsos da escola?					
3. Os estudantes estão a agir de forma séria nesta causa ou estão a fazê-lo só por diversão?					
4. Se o reitor da Universidade for flexível com os estudantes desta vez, conduzirá a mais desordem?					
5. O público culpará os estudantes em geral pelas acções de alguns estudantes que se manifestam?					
6. Poderão as autoridades ser culpadas por ceder à avareza das companhias multinacionais de petróleo?					
7. Porque é que algumas pessoas, como presidentes e líderes de negócios, têm mais poder que as pessoas comuns?					
8. Esta manifestação estudantil trará maiores ou menores benefícios a longo prazo para todos?					
9. Serão os estudantes capazes de justificar a sua desobediência civil?					
10. Não deverão as autoridades ser respeitadas pelos estudantes?					
11. Será a invasão do edifício consistente com os princípios de justiça?					
12. Não é dever de todos obedecer à lei, quer gostem ou não?					

Agora, ordene os itens de acordo com a ordem da sua importância. Indique, por favor, as suas primeiras quatro escolhas.

Número do item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Item mais importante												
Segundo item mais importante												
Terceiro item mais importante												
Quarto item mais importante												

POSQp – Perception of Success Questionnaire

Este questionário é constituído pela descrição de 12 situações passíveis de ocorrer em contextos desportivos. Para cada uma delas, indique, por favor, numa escala de 1 a 5 (1 – Discordo totalmente; 5 – Concordo totalmente) o modo como considera que se sentiria bem sucedido se ela acontecesse efectivamente consigo.

Sinto-me bem sucedido quando...

	1	2	3	4	5
...sou claramente superior					
...derroto outras pessoas					
...mostro às outras pessoas que sou o melhor					
...sou o melhor					
...rendo mais do que os meus adversários					
...ultrapasso dificuldades					
...atinjo um objectivo					
...demonstro clara melhoria no meu rendimento					
...rendo ao nível máximo das minhas possibilidades					
...atinjo objectivos pessoais					
...trabalho no duro					
...ganho					

Questionário socio-demográfico

Toda a informação que fornecer será confidencial. Por favor responda às seguintes perguntas:

Nome:_____

Idade:_____ Data de Nascimento:_____

Modalidade praticada:_____ Número de anos de prática:_____

Número de treinos por semana: _____ Duração de cada treino: _____

Clube:_____

Escola:_____ Ano escolaridade:_____ Turma:___ N.º___

Profissão do pai:_____ Ano de escolaridade do pai:_____

Profissão da mãe:_____ Ano de escolaridade da mãe:_____

Com quem vive habitualmente:_____

Número de irmãos: _____

Procedimentos estatísticos

Hipótese 1

T-Test

Group Statistics

	GÉNERO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
N2	Masculino	73	30,0991	6,8386	,8004
	Feminino	42	31,1579	9,6195	1,4843

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
N2	Equal variances assumed	6,9	,010	-,687	113	,494	-1,0588	1,542	-4,113	1,9957
	Equal variances not assumed			-,628	65,2	,532	-1,0588	1,686	-4,427	2,3089

Hipótese 2

Oneway

Descriptives

N2

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
12	23	29,8723	8,1691	1,7034	26,3397	33,4049	15,77	45,99
13	31	31,1022	8,8754	1,5941	27,8467	34,3577	18,97	50,91
14	38	29,2051	6,2872	1,0199	27,1385	31,2716	17,57	45,73
15	23	32,3844	8,8714	1,8498	28,5481	36,2206	15,01	44,79
Total	115	30,4858	7,9422	,7406	29,0186	31,9529	15,01	50,91

Test of Homogeneity of Variances

N2

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,305	3	111	,081

ANOVA

N2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	165,668	3	55,223	,873	,458
Within Groups	7025,342	111	63,291		
Total	7191,009	114			

Idade

Condição 1(12 anos de idade)			Condição 2 (13 anos de idade)			Condição 3(14 anos de idade)			Condição 4 (15 anos de idade)		
N2			N2			N2			N2		
22,6 (11)	fem	3	36,1 (4)	Fem	6	45,7	Fem	91	39,8	Fem	5
46,0 (2)	Fem	4	49,2	Fem	18	29,8 (3)	Fem	93	41,2	Fem	98
40,9 (5)	Fem	19	50,9	Fem	51	23,0 (3)	Fem	94	22,5	Fem	50
32,0 (7)	Fem	21	19,0 (9)	Fem	45	26,8 (3)	Fem	89	21,2	Fem	49
22,4 (12)	Fem	97	26,8 (5)	Fem	90	18,0 (5)	Fem	55	44,8	Fem	48
Média 32,8			Média 36,4			Média 28,7			Média 33,9		

A=69
C=4
n=5

$B=\frac{C(C-1) \times n^2}{2}$

B=150

S=2A-B
S=-12
(o valor de S nas tabelas é de 51, por isso, a tendência para o N2 aumentar à medida que a idade das raparigas aumenta, não é significativa)

Idade

Condição 1(12 anos de idade)			Condição 2 (13 anos de idade)			Condição 3(14 anos de idade)			Condição 4 (15 anos de idade)		
N2			N2			N2			N2		
36,0 (6)	masc	11	25,6 (10)	Masc	7	23,3 (6)	Masc	100	23,8	Masc	61
23,6 (16)	Masc	10	39,8 (3)	Masc	8	34,2 (3)	Masc	14	27,6	Masc	113
32,9 (11)	Masc	17	22,2 (12)	Masc	12	31,4 (4)	Masc	103	15,0	Masc	111
24,7 (14)	Masc	110	35,0 (4)	Masc	43	34,0 (3)	Masc	107	42,1	Masc	109
21,0 (18)	Masc	114	24,2 (10)	Masc	16	33,8 (4)	Masc	122	44,0	Masc	84
26,6 (13)	Masc	119	42,0 (3)	Masc	20	20,6 (6)	Masc	123	43,1	Masc	79
37,8 (5)	masc	102	20,3 (13)	Masc	112	36,1 (3)	Masc	120	33,9	Masc	65
Média 28,9			Média 29,9			Média 30,5			Média 32,8		

A=167
C=4
n=7

$B=\frac{C(C-1) \times n^2}{2}$

B=294

S=2A-B
S=40

(o valor de S nas tabelas é de 82, por isso, a tendência para o N2 aumentar à medida que a idade dos rapazes aumenta, não é significativa)

Hipótese 3

T-Test

Group Statistics

	M.IND.CL	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
N2	individual	34	32,0968	7,8944	1,3539
	colectiva	81	29,8096	7,9129	,8792

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
N2	Equal variances assumed	,016	,898	1,42	113	,160	2,29	1,6159	-,9142	5,4885
	Equal variances not assumed			1,42	62,14	,162	2,29	1,6143	-,9396	5,5140

Hipótese 4

T-Test

Group Statistics

	CNT.FÍSC	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
N2	sem contacto físico	54	31,3118	8,4596	1,1512
	com contacto físico	61	29,7546	7,4483	,9537

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
N2	Equal variances assumed	1,613	,207	1,050	113	,296	1,557	1,4833	-1,382	4,4959
	Equal variances not assumed			1,042	106,4	,300	1,557	1,4949	-1,406	4,5208

Hipótese 5

Número de anos de prática

Condição 1(<2 anos de prática)			Condição 2 (3 a 4 anos de prática)			Condição 3(>5 anos de prática)		
N2			N2			N2		
15,8 (14)	F / 12a	92	22,6 (7)	F / 12a	3	29,0	F / 12a	29
29,0 (7)	F / 13a	30	26,6 (6)	M / 12a	119	37,8	M / 12a	102
38,2 (2)	M /13a	71	19,0 (7)	F / 13a	45	39,0	F / 13a	27
18,0 (14)	F / 14a	55	27,1(6)	M /13a	76	24,3	M /13a	99
24,7 (10)	M / 14a	68	33,0 (4)	F / 14a	46	31,9	M / 14a	58
44,8	F / 15a	48	33,8 (4)	M / 14a	122	35,0	F / 15a	59
26,3 (10)	M / 15a	35	23,8 (7)	M / 15a	61	42,1	M / 15a	109
Média 28,11			Média 26,5			Média 34,15		

A=98
C=3
n=7

$B=\frac{C(C-1) \times n^2}{2}$

B=147

S=2A-B
S=49
(o valor de S nas tabelas é de 53, por isso, a tendência do N2 aumentar com o número de anos de prática não é significativa)

Número de anos de prática (sexo feminino)

Condição 1(<2 anos de prática)			Condição 2 (3 a 4 anos de prática)			Condição 3(>5 anos de prática)		
N2			N2			N2		
26,9 (14)	fem	53	22,6 (10)	fem	3	39,8	fem	5
29,2 (13)	Fem	87	46,0	Fem	4	36,1	Fem	6
26,8 (14)	Fem	89	49,2	Fem	18	40,9	Fem	19
26,8 (14)	Fem	90	19,0 (10)	Fem	45	42,0	Fem	20
15,8 (20)	Fem	92	33,0 (6)	Fem	46	32,0	Fem	21
22,4 (17)	Fem	97	21,2 (10)	Fem	49	31,5	Fem	23
41,2 (5)	Fem	98	32,6 (6)	Fem	88	29,0	Fem	29
36,4 (8)	fem	124	45,7	fem	91	43,8	fem	28
17,6 (20)	fem	125	22,5 (10)	fem	50	39,0	fem	27
30,5 (13)	fem	126	20,7 (10)	fem	56	23,5	fem	26

Média27,36			Média 31,25			Média 35,76		

A=200
C=3
n=10

$B=\frac{C(C-1) \times n^2}{2}$

B=300

S=2A-B
S=100
(o valor de S nas tabelas é de 88 para p<0,05, por isso, a tendência do N2 aumentar com o aumento dos anos de prática, nas raparigas, é significativa.

Número de anos de prática (sexo masculino)

Condição 1(<2 anos de prática)			Condição 2 (3 a 4 anos de prática)			Condição 3(>5 anos de prática)		
N2			N2			N2		
33,7 (7)	masc	33	25,6 (9)	Masc	7	26,8	Masc	1
26,3 (17)	Masc	35	39,8 (2)	Masc	8	26,9	Masc	9
24,7 (19)	Masc	36	32,6 (5)	Masc	34	43,1	Masc	79
29,6 (12)	Masc	37	26,0 (9)	Masc	38	19,1	Masc	41
26,0 (16)	Masc	42	25,9 (9)	Masc	70	31,9	Masc	58
35,0 (4)	Masc	43	40,5 (2)	Masc	78	35,0	Masc	59
26,1 (16)	Masc	44	33,8 (3)	Masc	122	33,6	Masc	72
44,8 (1)	Masc	48	34,4 (3)	Masc	67	49,1	Masc	75
37,0 (4)	Masc	57	26,6 (9)	Masc	119	33,6	Masc	81
24,7 (19)	masc	68	26,1 (9)	masc	86	31,4	masc	103
Média 30,79			Média 31,13			Média 33,05		

A=175
C=3
n=10

$B=\frac{C(C-1) \times n^2}{2}$

B=300

S=2A-B
S=50
(o valor de S nas tabelas é de 88 para p<0,05, por isso, a tendência do N2 aumentar com o número de anos de prática não é significativa)

Número de anos de prática (12 anos)

Condição 1(<2 anos de prática)			Condição 2 (3 a 4 anos de prática)			Condição 3(>5 anos de prática)		
N2			N2			N2		
15,8 (6)	12 a	92	22,6 (2)	12 a	3	23,5	12 a	26
22,4 (5)	12 a	97	46,0	12 a	4	21,0	12 a	114
31,6 (2)	12 a	31	26,6 (1)	12 a	119	37,8	12 a	102
Média 23,3			Média 31,7			Média 27,4		

A=16
C=3
n=3

$B=\frac{C(C-1) \times n^2}{2}$

B=27

S=2A-B
S=7

(o valor de S nas tabelas é de 17 para p<0,05, por isso, a tendência para o N2 aumentar com o número de anos de prática para o sujeitos de 12 anos de idade da amostra deste estudo, não é significativa)

Número de anos de prática (13 anos)

Condição 1(<2 anos de prática)			Condição 2 (3 a 4 anos de prática)			Condição 3(>5 anos de prática)		
N2			N2			N2		
26,8 (10)	13a	118	39,8 (2)	13ª	8	20,3	13ª	112
25,1 (11)	13ª	117	32,6 (5)	13ª	88	34,7	13ª	104
33,7 (8)	13ª	33	27,1 (5)	13ª	76	35,0	13ª	101
26,8 (10)	13ª	90	20,7 (7)	13ª	56	24,3	13ª	99
29,2 (9)	13ª	87	50,9	13ª	51	42,0	13ª	20
38,2 (6)	13ª	71	19,0 (8)	13ª	45	49,1	13ª	75
35,0 (6)	13ª	43	26,0 (5)	13ª	38	24,4	13ª	69
26,0 (10)	13ª	42	49,2	13a	18	39,0	13ª	27
Média 30,1			Média 33,16			Média 33,6		

A=102
C=3
n=8

$$B=\frac{C(C-1)\times n^2}{2}$$

B=192

S=2A-B
S=12
(o valor de S nas tabelas é de 64 para p<0,05, por isso, a tendência para o N2 aumentar com o número de anos de prática para o sujeitos de 13 anos de idade da amostra deste estudo, não é significativa)

Número de anos de prática (14 anos)

Condição 1(<2 anos de prática)			Condição 2 (3 a 4 anos de prática)			Condição 3(>5 anos de prática)		
N2			N2			N2		
26,1 (13)	14 a	44	31,6 (6)	14 a	39	34,2	14 a	14
26,9 (13)	14 a	53	33,0 (5)	14 a	46	36,0	14 a	11
17,6 (16)	14 a	54	32,9 (5)	14 a	52	31,9	14 a	58
18,0 (16)	14 a	55	34,4 (1)	14 a	67	27,1	14 a	63
24,5 (15)	14 a	60	25,9 (7)	14 a	70	33,6	14 a	72
24,7 (15)	14 a	68	40,5	14 a	78	33,5	14 a	73
36,3 (2)	14 a	82	18,9 (8)	14 a	83	25,4	14 a	77
21,8 (15)	14 a	85	45,7	14 a	91	33,6	14 a	81
Média 24,48			Média 32,86			Média 31,91		

A=137
C=3
n=8

$$B=\frac{C(C-1)\times n^2}{2}$$

B=192

S=2A-B
S=82
(o valor de S nas tabelas é de 64 para p<0,05, por isso, as **diferenças são estatisticamente significativas**)

Número de anos de prática (15 anos)

Condição 1(<2 anos de prática)			Condição 2 (3 a 4 anos de prática)			Condição 3(>5 anos de prática)		
N2			N2			N2		
41,2 (4)	15 a	98	26,1 (5)	15 a	86	27,6	15 a	113
36,8 (5)	15 a	80	41,8 (3)	15 a	64	15,0	15 a	111
37,0 (4)	15 a	57	23,8 (5)	15 a	61	42,1	15 a	109
44,8	15 a	48	22,5 (5)	15 a	50	44,0	15 a	84
29,6 (6)	15 a	37	21,2 (5)	15 a	49	43,1	15 a	79
24,7 (8)	15 a	36	32,6 (4)	15 a	34	37,0	15 a	66
Média 35,7			Média 28			Média 34,8		

A=54
C=3
n=6

$$B=\frac{C(C-1) \times n^2}{2}$$

B=108

S=2A-B
S=0
(o valor de S nas tabelas é de 42 para p<0,05, por isso, a tendência para o N2 aumentar com o número de anos de prática para o sujeitos de 15 anos de idade da amostra deste estudo, não é significativa)

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
N2	115	30,4858	7,9422	15,01	50,91
ANOPRÁTC	126	2,14	,86	1	3

Mann-Whitney Test

Ranks

	ANOPRÁTC	N	Mean Rank	Sum of Ranks
N2	<2 anos de prática	36	36,75	1323,00
	>5 anos de prática	51	49,12	2505,00
	Total	87		

Test Statistics[a]

	N2
Mann-Whitney U	657,000
Wilcoxon W	1323,000
Z	-2,249
Asymp. Sig. (2-tailed)	,024

a. Grouping Variable: ANOPRÁTC

Hipótese 6

Oneway

Descriptives

N2

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
< ou = a 6 horas por semana	52	29,7659	7,3761	1,0229	27,7124	31,8194	15,01	49,05
6 a 9 horas por semana	23	29,3912	7,9740	1,6627	25,9430	32,8394	17,64	49,21
> 9 horas por semana	40	32,0510	8,5708	1,3552	29,3100	34,7921	17,57	50,91
Total	115	30,4858	7,9422	,7406	29,0186	31,9529	15,01	50,91

Test of Homogeneity of Variances

N2

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,639	2	112	,530

ANOVA

N2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	152,507	2	76,254	1,213	,301
Within Groups	7038,502	112	62,844		
Total	7191,009	114			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: N2

Scheffe

(I) TOT.TSEM	(J) TOT.TSEM	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
< ou = a 6 horas por semana	6 a 9 horas por seman	,3747	1,9852	,982	-4,5501	5,2996
	> 9 horas por semana	-2,2851	1,6672	,394	-6,4213	1,8510
6 a 9 horas por seman	< ou = a 6 horas por semana	-,3747	1,9852	,982	-5,2996	4,5501
	> 9 horas por semana	-2,6599	2,0745	,442	-7,8063	2,4866
> 9 horas por semana	< ou = a 6 horas por semana	2,2851	1,6672	,394	-1,8510	6,4213
	6 a 9 horas por seman	2,6599	2,0745	,442	-2,4866	7,8063

Homogeneous Subsets

N2

Scheffe[a,b]

TOT.TSEM	N	Subset for alpha = .05
		1
6 a 9 horas por semana	23	29,3912
< ou = a 6 horas por semana	52	29,7659
> 9 horas por semana	40	32,0510
Sig.		,385

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 34,204.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Tempo de treino por semana

Condição 1(</=6 horas por semana)			Condição 2 (6 a 9 horas por semana)			Condição 3(> 9 horas por semana)		
N2			N2			N2		
15,8 (16)	F / 12a	92	17,6 (8)	F / 12a	125	29,0	F / 12a	29
37,8 (3)	M / 12a	102	32,9 (3)	M / 12a	17	23,6	M / 12a	10
36,3 (4)	F / 13a	82	49,2	F / 13a	18	20,7	F / 13a	56
24,4 (10)	M /13a	69	24,5 (5)	M /13a	60	25,1	M /13a	117
26,8 (8)	F / 14a	89	26,9 (4)	F / 14a	53	18,0	F / 14a	55
33,5 (5)	M / 14a	73	21,8 (6)	M / 14a	85	36,3	M / 14a	82
41,2 (2)	F / 15a	98	22,5 (6)	F / 15a	50	39,8	F / 15a	5
42,1 (2)	M / 15a	109	37,0 (2)	M / 15a	66	44,0	M / 15a	84
Média 32,23			Média 29,05			Média 29,6		

A=84
C=3
n=8

$$B=\frac{C(C-1) \times n^2}{2}$$

B=192

S=2A-B
S=-24
(o valor de S nas tabelas é de 64 para p<0,05, por isso, a tendência para o N2 aumentar à medida que a carga horária de treino por semana aumenta, não é significativa)

Tempo de treino por semana (sexo feminino)

Condição 1(</=6 horas por semana)			Condição 2 (6 a 9 horas por semana)			Condição 3(> 9 horas por semana)		
N2			N2			N2		
31,6 (7)	fem	31	49,2 (1)	fem	18	46,0	fem	4
24,4 (9)	Fem	32	23,5 (6)	Fem	26	42,0	Fem	20
44,8 (3)	Fem	48	21,2 (6)	Fem	49	30,5	Fem	126
29,2 (8)	Fem	87	26,9 (6)	Fem	53	35,9	Fem	24
32,6 (7)	Fem	88	36,4 (4)	Fem	124	43,8	Fem	28
26,8 (9)	Fem	89	17,6 (7)	Fem	125	19,0	Fem	45
45,7 (2)	Fem	91	22,5 (6)	fem	50	50,9	Fem	51
Média 33,6			Média 28,2			Média 38,3		

A=81
C=3
n=7

$$B=\frac{C(C-1)\times n^2}{2}$$

B=147

S=2A-B
S=15
(o valor de S nas tabelas é de 53 para p<0,05, por isso a tendência para o N2 aumentar à medida que a carga horária de treino por semana das raparigas aumenta, não é significativa)

Tempo de treino por semana (sexo masculino)

Condição 1(</=6 horas por semana)			Condição 2 (6 a 9 horas por semana)			Condição 3(> 9 horas por semana)		
N2			N2			N2		
32,6 (7)	masc	34	26,8 (6)	Masc	9	25,6	Masc	7
24,7 (13)	Masc	36	29,6 (6)	Masc	37	36,0	Masc	11
26,0 (11)	Masc	38	31,6 (6)	Masc	39	22,2	Masc	12
27,1 (10)	Masc	63	19,1 (8)	Masc	41	44,0	Masc	84
34,4 (6)	Masc	67	26,0 (6)	Masc	42	37,0	Masc	57
24,7 (13)	Masc	68	24,5 (7)	Masc	60	31,9	Masc	58
33,5 (7)	Masc	73	43,1 (1)	Masc	79	41,8	Masc	64
27,1 (10)	Masc	76	37,0 (2)	Masc	66	33,6	Masc	81
Média			Média			Média		

A=119
C=3
n=8

$$B=\frac{C(C-1)\times n^2}{2}$$

B=192

S=2A-B
S=46
(o valor de S nas tabelas é de 64 para p<0,05, por isso, a tendência para o N2 aumentar à medida que a carga horária de treino por semana dos rapazes aumenta, não é significativa)

Tempo de treino por semana (12 anos)

Condição 1(</=6 horas por semana)			Condição 2 (6 a 9 horas por semana)			Condição 3(> 9 horas por semana)		
N2			N2			N2		
31,6 (4)	12 a	31	32,9 (2)	12 a	17	22,6	12 a	3
24,4 (4)	12 a	32	36,4 (2)	12 a	124	46,0	12 a	4
15,8 (8)	12 a	92	17,6 (4)	12 a	125	23,6	12 a	10
22,4 (7)	12 a	97	23,5 (3)	12 a	26	36,7	12 a	25
Média 23,55			Média 27,6			Média 32,2		

A=34
C=3
n=4

$$B=\frac{C(C-1) \times n^2}{2}$$

B=48

S=2A-B
S=20
(o valor de S nas tabelas é de 24 para p<0,05, por isso, a tendência para o N2 aumentar à medida que a carga horária de treino por semana dos sujeitos de 12 aumenta, não é significativa)

Tempo de treino por semana (13 anos)

Condição 1(</=6 horas por semana)			Condição 2 (6 a 9 horas por semana)			Condição 3(> 9 horas por semana)		
N2			N2			N2		
19,3 (10)	13a	30	39,8 (1)	13ª	8	36,1	13ª	6
26,0 (7)	13ª	38	26,8 (3)	13ª	9	25,6	13ª	7
35,1 (5)	13ª	40	49,2	13ª	18	25,1	13ª	117
24,4 (10)	13ª	69	26,0 (3)	13ª	42	42,0	13ª	20
38,2 (4)	13ª	71	35,0 (3)	13ª	43	39,0	13ª	27
Média 28,6			Média 35,36			Média 33,6		

A=46
C=3
n=5

$$B=\frac{C(C-1) \times n^2}{2}$$

B=75

S=2A-B
S=17
(o valor de S nas tabelas é de 33 para p<0,05, por isso, a tendência para o N2 aumentar à medida que a carga horária de treino por semana dos sujeitos de 13 anos aumenta, não é significativa)

Tempo de treino por semana (14 anos)

Condição 1(</=6 horas por semana)			Condição 2 (6 a 9 horas por semana)			Condição 3(> 9 horas por semana)		
N2			N2			N2		
36,1 (1)	14 a	120	33,8 (1)	14 a	122	20,6	14 a	123
24,8 (8)	14 a	115	21,8 (3)	14 a	85	18,9	14 a	83
23,7 (9)	14 a	108	25,4 (3)	14 a	77	36,3	14 a	82
34,0 (1)	14 a	107	24,5 (3)	14 a	60	33,6	14 a	81
31,8 (4)	14 a	106	26,9 (3)	14 a	53	31,9	14 a	58
28,9 (5)	14 a	105	26,1 (3)	14 a	44	18,0	14 a	55
31,4 (5)	14 a	103	31,6 (3)	14 a	39	17,6	14 a	54
Média 30,1			Média 27,15			Média 25,3		

A=52
C=3
n=7

$B=\frac{C(C-1) \times n^2}{2}$

B=147

S=2A-B
S=-43
(o valor de S nas tabelas é de 53 para p<0,05, por isso, a tendência para o N2 aumentar à medida que a carga horária de treino por semana dos sujeitos de 14 aumenta, não é significativa)

Tempo de treino por semana (15 anos)

Condição 1(</=6 horas por semana)			Condição 2 (6 a 9 horas por semana)			Condição 3(> 9 horas por semana)		
N2			N2			N2		
32,6 (8)	15 a	34	29,6 (6)	15 a	37	39,8	15 a	5
26,3 (9)	15 a	35	19,1 (7)	15 a	41	37,0	15 a	57
24,7 (10)	15 a	36	26,1 (6)	15 a	86	35,0	15 a	59
44,8	15 a	48	21,2 (7)	15 a	49	23,8	15 a	61
41,2 (2)	15 a	98	22,5 (7)	15 a	50	41,8	15 a	64
42,1	15 a	109	37,0 (4)	15 a	66	33,9	15 a	65
15,0 (14)	15 a	111	43,1	15 a	79	36,8	15 a	80
Média 32,4			Média 28,4			Média 35,4		

A=80
C=3
n=7

$B=\frac{C(C-1) \times n^2}{2}$

B=147

S=2A-B
S=13
(o valor de S nas tabelas é de 53 para p<0,05, por isso, a tendência para o N2 aumentar à medida que a carga horária de treino por semana dos sujeitos de 15 anos aumenta, não é significativa)

Hipótese 7

Kruskal-Wallis Test

Ranks

	E.SOC.EC	N	Mean Rank
N2	estatuto sócio económico alto	28	63,46
	estatuto sócio económico médio alto	33	59,00
	estatuto sócio económico médio	36	48,86
	estatuto sócio económico médio baixo	14	52,36
	Total	111	

Test Statistics[a,b]

	N2
Chi-Square	3,743
df	3
Asymp. Sig.	,291

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: E.SOC.EC

Hipótese 8

Correlations

Correlations

		N2	COMPUTE Task = MEAN(posq6, posq7,posq8, posq9,posq10,posq11) (COMPUTE)
N2	Pearson Correlation	1,000	,163
	Sig. (2-tailed)	,	,082
	N	115	115
COMPUTE Task = MEAN(posq6,posq7,posq8,posq9,posq10,posq11) (COMPUTE)	Pearson Correlation	,163	1,000
	Sig. (2-tailed)	,082	,
	N	115	127

Correlations

Correlations

		N2	EGO2
N2	Pearson Correlation	1,000	-,193*
	Sig. (2-tailed)	,	,039
	N	115	115
EGO2	Pearson Correlation	-,193*	1,000
	Sig. (2-tailed)	,039	,
	N	115	127

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Análise factorial do POSQ, com 2 factores

	Componente	
	1	2
...sou claramente superior	,519	,579
...derroto outras pessoas	,432	,556
...mostro às outras pessoas que sou o melhor	,474	,663
...sou o melhor	,556	,624
...rendo mais do que os meus adversários	,709	,253
...ultrapasso dificuldades	,613	-,478
...atinjo um objectivo	,660	-,437
...demonstro clara melhoria no meu rendimento	,608	-,423
...rendo ao nível máximo das minhas possibilidades	,612	-,444
...atinjo objectivos pessoais	,545	-,453
...trabalho no duro	,226	-,469
...ganho	,546	,150
% de variância	30,789	23,163

MEMORANDUM OF AGREEMENT
DIT-2 TRANSLATION

The Center for the Study of Ethical Development at the University of Minnesota grants _____Susana Pinto_____ permission to translate the DIT-2 into _____Spanish and Portuguese_____ and to use the DIT-2 with these conditions:

(1) Permission is given for the specific project described in the letter of _____August 2002____. This permission does not extend to additional projects nor to other researchers at other institutions beyond those specifically mentioned in this letter.
(2) Permission is given for _1 full year (ends 8/2003)_____. At the time of expiration, the applicant may reapply to the Center.
(3) The applicant is responsible for duplicating copies of the translated DIT-2 and for affixing the appropriate copyright information on each form, as follows: "©Copyright by James Rest and Darcia Narvaez, 1998. All Rights Reserved." The applicant may wish to add an additional copyright claim for the translation, but this should not replace the original copyright.
(4) Once you have translated the DIT-2, you have 2 choices for scoring. You may purchase scoring sheets from us (the scan forms in English) and transfer the data from your forms onto our forms, and then send them in for scoring. On the other hand, you may send us a diskette with your data in the exact format described in the Guide. The latter choice means that the data must be in perfect order. Any extra time we need to spend on preparing the data will be charged to you at $30/hour.
(5) The applicant agrees not pass on the DIT-2 in translation that is being used, and will provide the Center with copies of reports of this research as they become available.
(6) The applicant will provide the Center with a copy of the DIT-2 in translation that is being used, and will provide the Center with copies of reports of this research as they become available.
(7) If a third party approaches the Center for the DIT-2 in translation, the Center will not provide the translated copy to the third party, but will refer that party to the applicant. If the applicant approves use of the DIT-2 in translation by the third party, the third party will then make application to the Center. In other words, both the Center and the applicant will maintain dual control of the DIT-2 in translation.

Signed, on behalf of the Center, [Name] Michelle Thoma Rest

[Date] 9/22/02

*** Applicant, [Name]** SUSANA PINTO (1) (MASTER STUDENT) & JOAQUIM LUÍS COIMBRA (2) (PROFESSOR)

*** [Date]** 2002.9.11

*** Institutional Affiliation:** (1) FACULTY OF SPORT SCIENCES AND PHYSICAL EDUCATION / (2) FACULTY OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION - UNIVERSITY OF PORTO

*** Address:** RUA DO CAMPO ALEGRE, 1055

P-4169-005 PORTO, PORTUGAL

Complete lines that begin with *. Return both copies. One will be returned to you with official signature.

SIGNATURES: