

anos consecutivos. Os resultados revelaram que atletas competitivos colocaram maior ênfase sobre a vitória, competição contra os outros e "status" social do que, os engajados em futebol recreacional. A ênfase sobre competir contra outros, jogo limpo, aumento da aptidão e aprovação social aumentaram do pós para o pré teste em atletas competitivos sendo que, competir contra os outros e ser parte de um grupo social, aumentaram para os atletas recreacionais.

A abordagem da orientação para valores oferece limitadas relações na questão da participação no esporte e o desenvolvimento moral. Embora algumas orientações permitam trocas, por exemplo, a orientação para a justiça ou de competir contra os outros para atitudes de esportividade, são hipóteses prováveis mas, não é sabido se o valor troca por si, ou se, essa troca é baseada na maturidade cognitiva, ou mesmo se as trocas baseiam-se nas experiências vividas no ambiente esportivo.

Um outro tipo de troca de valores é citada por WEBB apud ROMANCE (1984) onde atitudes podem variar da simples orientação pelo jogo para uma orientação mais profissional. Na orientação pelo jogo a justiça, as destrezas e o sucesso fazem a hierarquia do jogo, sendo a justiça a considerada a mais importante. As crianças envolvidas na orientação pelo jogo colocam a justiça como um valor acima das destrezas e ambas acima do sucesso, essa hierarquia é inversa na orientação profissional. Estas duas orientações de acordo com Webb variam segundo a idade, o grau de envolvimento atlético e o gênero da pessoa. O autor verificou que as crianças tendem a mover-se da orientação pelo jogo para a

orientação profissional com o decorrer da idade, e também quando elas se tornam mais envolvidas com o esporte organizado. Sendo que, as meninas tem se caracterizado mais frequentemente por uma orientação pelo jogo do que meninos da mesma idade e mesmo repertório atlético.

Diferenças no gênero em atitudes profissionais foram estudadas por BREDEMEIER (1980) que investigou e identificou preferências expressivas e instrumentais da participação esportiva na relação tanto da vida diária como nos esportes. Bredemeier verificou que homens de todos os níveis de participação esportiva preferiram valores instrumentais para ambas as situações, esporte e vida diária. Valores instrumentais são aqueles relacionados com a realização e aquisição de destrezas e, valores expressivos são aqueles relacionados com a relação interpessoal que foram mais frequentemente associados com as meninas, embora as preferências tenham variado dependendo do envolvimento no esporte.

Pesquisas como as citadas mostram a ocorrência e a tentativa da investigação da troca de valores através da participação esportiva. THOMAS (1983) também realça que ao lado da transferência de valores dentro do ensino dos esportes ocorre também uma transferência da aprendizagem do esporte para outras áreas da vida diária. Portanto, o professor de educação física e o técnico desportivo estão em condições de transmitir padrões de comportamento e conceitos de valores ao aprendiz, dessa forma, podem incentivar durante as aulas a transferência dessa tendência de comportamentos para outras áreas da vida diária.

A interpretação dos resultados das pesquisas que envolvem a troca de valores e sua relação com o desenvolvimento moral é problemática, visto que, não podemos assumir que um dos valores é moralmente superior ao outro, ou que a troca dos valores indicam um avanço ou um declínio do desenvolvimento moral do indivíduo. Por exemplo, existe a possibilidade que a orientação para a profissionalização de atitudes, reflita meramente uma adaptação a convenção social existente antes de representar um desenvolvimento moral.

2.3.4 A atividade física como meio de desenvolvimento de comportamentos pró-sociais.

O comportamento pró-social é uma outra estrutura de estudo, utilizada por pesquisadores da abordagem da aprendizagem social no esporte visando a análise do desenvolvimento moral. O comportamento pró-social é definido como aquele que representa uma influência positiva em outras pessoas, não significando benefícios para si próprio. Por exemplo, altruísmo, partilha e cooperação que são exemplos de comportamentos pró-sociais empregados em estudos relacionados com desenvolvimento moral (BREDEMEIER e WEISS, 1990).

ORLICK (1981) ao investigar a relação entre atividade física e o desenvolvimento moral também empregou um "design" de comportamento pró-social. Crianças (n=71) todas com cinco anos, foram distribuídas em um grupo experimental, que consistiu de um

programa de dezoito semanas de jogos cooperativos e, um grupo de controle que consistiu de um programa com dezoito semanas de jogos tradicionais. O efeito da participação nesse programa de atividade física sobre o comportamento pró-social, foi avaliado por perguntar às crianças como muitos pedaços de doces poderiam ser distribuídos em uma outra classe. Conflitantes resultados foram verificados, o programa de jogos cooperativos em uma de duas escolas mostraram significativo aumento na "bondade" para distribuir enquanto que, a outra escola não demonstrou tal bondade. As crianças do programa de jogos tradicionais em uma escola demonstraram significativa diminuição na "bondade" para a distribuição enquanto que, nenhuma diferença foi verificada do pós-teste para o pré-teste na outra escola. Estes inconsistentes resultados podem ser atribuídos a simples forma de medida de moralidade utilizada, ou possível ao diferente estilo de instruções dos currículos de dois tipos de programas.

Outro exemplo de pesquisa utilizando aulas de educação física para a análise do comportamento pró-social, foi realizado por GIEBINK e MCKENZIE (1985) que empregaram um "design" de estudo de caso, para modificar o comportamento de interação social entre quatro garotos durante a aula de educação física e atividades recreacionais. A estratégia de intervenção incluiu instruções de elogio, modelação e um sistema de recompensas. Os resultados revelaram que o efeito das instruções variaram entre os quatro garotos, mas todas as estratégias aumentaram os atitudes de esportividade e diminuíram os comportamentos anti-esportivos. No entanto, a tentativa de generalizar as colocações

sobre a educação física e recreação foram mal sucedidas, devido às limitações do "design" da pesquisa, a simples medida de moralidade, a pequena amostra e a incapacidade para determinar as técnicas de intervenção.

KLEIBER e ROBERTS (1981) em um estudo sobre os efeitos da competição tem revelado que se reduz as tendências pró-sociais, tal como auxiliar e partilhar e aumentam as tendências anti-sociais. Salienta-se que estas pesquisas foram realizadas em laboratórios e definidas por meios artificiais, e que, o vencer culturalmente enfatizado tornam as crianças mais competitivas com idade. Concluem seu estudo sobre o comportamento pró-social, verificando a atuação do mediador no caso, o técnico desportivo sendo que este pode, enfatizar o conceito de "grupo" (equipe) e utilizar as experiências da equipe para promover a interdependência, influenciando seus jogadores a observar os oponentes como "parceiros" que tornam o jogo possível e, os jogadores podem ter mais responsabilidade no processo do jogo com expressões de generosidade e boa vontade.

Assume-se também que o comportamento pró-social inclua atitudes, por exemplo, evitar discussões, e qualidades particulares de moral como honestidade e integridade. HORROCKS (1977) investigou a relação entre uma seleção de comportamentos pró-sociais durante o jogo em esportes infantís, a percepção de amizade e os estágios de raciocínio moral de Kohlberg. Os professores ensinaram um repertório de comportamentos pró-sociais e os resultados dessas avaliações foram correlacionadas com as variáveis já mencionadas. Horrocks verificou significantes

correlações positivas entre comportamento pró-social no jogo e o desenvolvimento moral e, entre o comportamento pró-social e as percepções de amizade.

Estes estudos são particularmente significantes pois, representam o ponto de partida para a maioria das pesquisas em desenvolvimento moral no esporte, principalmente por abordar opostamente os primeiros estudos que examinavam as atitudes e traços com "designs", que utilizavam testes com papel e caneta. Sua abordagem é consistente com os teóricos da linha estrutural-desenvolvimentista sobre moralidade, a qual mantém uma orientação sobre moralidade que engloba a ação moral, tal como, o raciocínio moral.

A educação física oferece uma variedade de oportunidades para desenvolver comportamentos positivos, essa participação proporciona um ambiente para o aprendizado de habilidades sociais (AUSTIN, 1978). Assim sendo, a educação física e os esportes não são instituições com finalidade em si próprias, mas sim um meio pelo qual se oferece um ambiente de aprendizagem de valores e comportamentos desejáveis, através de estímulos que possibilitem o desenvolvimento moral do educando. O professor como elemento gerenciador deste ambiente é o agente facilitador que deve proporcionar alternativas, visando a preparação do aprendiz para a vida adulta dentro de sua cultura e sociedade.

F R I N C D

2.4. O desenvolvimento moral na perspectiva construtivista de Kohlberg.

Essa abordagem do desenvolvimento moral centra sua ótica sobre como as pessoas pensam a respeito de valores e comportamentos, especificamente como eles constroem seu próprio entendimento pessoal. Antes de observarem o desenvolvimento moral como um processo de internalização de valores transmitidos por outros significantes, os teóricos dessa abordagem acreditam que os indivíduos criam concepções de moral (pessoal) a respeito do seu mundo social e pela interação com os outros.

Para BREDEMEIER e WEISS (1990), os principais proponentes da abordagem construtivista do desenvolvimento moral são os teóricos da linha desenvolvimental-estruturalista. Sua perspectiva pode ser melhor entendida pela análise dos dois componentes do termo "estrutural-desenvolvimentista". Primeiro estes teóricos acreditam que existe uma base de conteúdos específicos para os julgamentos e as ações (comportamentos) morais da pessoa, ou seja, o indivíduo elabora uma estrutura de raciocínio. Segundo essa teoria, a estrutura de raciocínio passa por uma sequência regular de transformações que é resultado da combinação da maturação e das experiências com o meio ambiente. Dessa forma, o desenvolvimento moral consiste não somente de um aumento quantitativo no conteúdo moral, mas uma importante transformação qualitativa de como os conteúdos morais são organizados e estruturados.

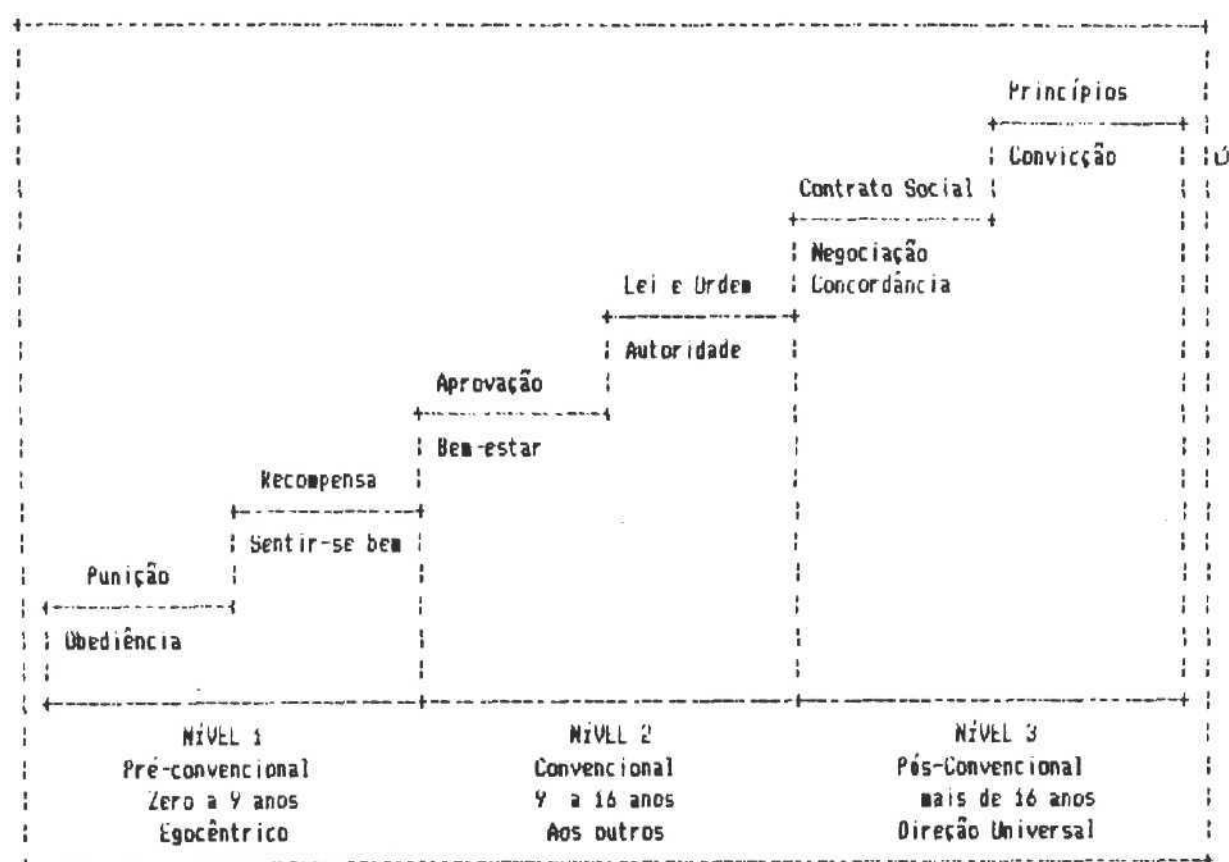
Vários foram os pioneiros nesta linha de estudo, com o

interesse nas crianças e suas concepções, percepções e interpretações das regras, normas e valores. Dentre estes KOHLBERG (1958) elaborou uma teoria sobre o desenvolvimento moral baseado nos estudos pioneiros de PIAGET (1932), que foi o primeiro a investigar o raciocínio e o comportamento moral fundamentado na perspectiva cognitivo-desenvolvimentista. O estudo de PIAGET (1932) foi o primeiro esforço para descobrir como as crianças raciocinam a respeito das regras, sendo que, o sentido de "justiça" serviu como o fundamento de sua visão do desenvolvimento moral. Piaget estudou a concepção das regras das crianças durante os jogos de "bolinha de gude". Jogando com as crianças procurava questioná-las a explicar porque elas fazia certas coisas. Com base nessas investigações Piaget concluiu que existiam dois estágios principais para o desenvolvimento moral das crianças. O primeiro estágio é caracterizado como "heterônomo", onde as crianças são coagidas pela autoridade adulta e sua estrita adesão para estabelecer as regras. Por exemplo, um irmão compartilha um brinquedo com um irmão mais novo porque "papai e mamãe" fazem as regras. No segundo estágio que Piaget descreveu como "autônomo", a criança observa as regras como flexíveis para cooperativamente interagir durante o jogo. Este ponto de vista menos egocêntrico permite a criança considerar a necessidade e os desejos dos outros. Neste estágio a criança aceita as regras sociais, joga com imparcialidade, ocorrendo como resultado uma maior consciência social.

Nos anos 50, (Kohlberg, 1958) examinou os trabalhos de Piaget e avançou na elaboração da teoria cognitivo-

desenvolvimentista. Como resultado de sua testagem usando entrevista com "estórias" sobre dilemas morais, Kohlberg concluiu que o desenvolvimento moral ocorre em seis estágios. O quadro 01, apresenta os seis estágios de desenvolvimento moral, divididos em três níveis, pelos quais o indivíduo passa da moral egocêntrica até atingir a moralidade universal.

QUADRO 01- Estágios de Desenvolvimento Moral de Kohlberg.



Fonte : GALLAHUE (1989)

Analisando a teoria proposta por Kohlberg verificamos que, no nível pré-convencional, as crianças estão interessadas apenas no seu bem-estar. A institucionalização do jogo é uma regra dominante no raciocínio moral do nível convencional nas

crianças, nesse nível a manutenção das expectativas do indivíduo coloca-se na família, ou no grupo social significativo que valoriza seus próprios direitos, e nas consequências de seus atos. No nível pós-convencional existe um esforço para definir os valores morais e os princípios à parte da autoridade do grupo ao qual o indivíduo pertence. A ação correta é definida em termos de valores pessoais e princípios universais, tais como justiça, e respeito pelos outros.

Para KOHLBERG (1958) cada estágio representa habilidades cognitivas e raciocínios morais superiores daqueles dos estágios prévios, dessa forma, todos os indivíduos começam no estágio "1" e progridem sequencialmente para mais elevados, sendo que, o estágio mais alto representa a verdadeira moralidade. A transição de um estágio para o outro de acordo com Kohlberg, ocorre como sendo o resultado de um "desequilíbrio cognitivo", isto é, a pessoa acha-se inábil para resolver um dilema satisfatoriamente usando seu presente nível de raciocínio moral. Portanto, ela necessita procurar várias soluções lógicas, o que resulta no aumento de suas habilidades cognitivas e seu consequente desenvolvimento moral. Concomitantemente ao desenvolvimento cognitivo, trocas em sua perspectiva social o conduzem a aumentar sua habilidade em "assumir papéis", fazendo com que o indivíduo identifique as necessidades e os desejos dos outros. Estas trocas estimulam movimentos para estágios mais altos do desenvolvimento e, cada estágio mais elevado representa um entendimento mais adequado da maneira mais justa possível para resolver conflitos morais.

REST (1979) em sua tentativa de construir um método que avalie e suporte a relação entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral, conclui que: (1) o julgamento moral é desenvolvimentista, sendo que, uma das maiores fontes de variação na avaliação proposta é a idade e a outra variação é a experiência social; (2) o processo envolvido no desenvolvimento do julgamento moral é cognitivo, pois seu sistema de medidas inclui a reconhecimento, compreensão e outras variáveis cognitivas; (3) enquanto relacionado com a cognição o julgamento moral não é meramente a aplicação de habilidades cognitivas ou inteligência, mas que as situações morais envolvem medidas de julgamento moral relacionadas com atitudes morais, escolhas e comportamentos que não podem ser avaliados somente por testes de quociente de inteligência ou outras variáveis meramente cognitivas.

Para BREDEMEIER e SHIELDS (1987), Kohlberg não está tentando medir certos valores como a honestidade e lealdade, preferencialmente está interessado no padrão de raciocínio (julgamento moral) que as pessoas usam para decidir qual o valor é mais importante em uma determinada situação. Isto quer dizer que, ser honesto em uma situação e ser desonesto em outra não reflete necessariamente inconsistência, pois, o indivíduo pode ser perfeitamente consistente seguindo uma lógica de quando ser honesto e quando ser desonesto.

PAPALIA e OLDS (1981) comentam que as crianças não podem fazer julgamentos morais enquanto não atingirem um certo nível de maturidade cognitiva, e que essa advém com o abandono do pensamento egocêntrico. Chegar a essa maturidade cognitiva

depende, em parte, do processo normal de maturação, e principalmente em consequência da interação com seus pares e com os adultos. De acordo com a abordagem do desenvolvimento cognitivo o pensar normal de uma pessoa passa por estágios bem definidos, distintos e qualitativamente diferentes. Em qualquer um dos estágios o indivíduo se comporta com relativa coerência quanto aos diferentes aspectos da moralidade, sendo que, ocorre a possibilidade da criança poder vivenciar um estágio de transição, ou seja, de passagem de um estágio para o outro. PAPALIA e OLDS (1981) e BEE (1984) argumentam que as crianças atravessam os diversos estágios do desenvolvimento moral propostos por Kohlberg, mas passam de um ao outro sequencialmente, pois estes estágios são concretos e sucessivos, onde o indivíduo somente alcança o estágio seguinte após dominar o nível de raciocínio do estágio anterior. Um importante fator para a aquisição do raciocínio moral "novo", são as influências ambientais que possibilitam experiências cognitivas que estimulam o seu desenvolvimento, por isso, ocorre que crianças atingem diferentes estágios em diferentes idades.

Portanto, são postulados da teoria de Kohlberg, a "universalidade" dos estágios e que, a mesma sequência de passagem por estes estágios ocorrerá em diferentes culturas, dessa forma, é possível introduzir conceitos de raciocínio moral em escolas para elevar o nível de compreensão moral das crianças através de treinamento específico. Como justificativa para essa sequência universal dos estágios de Kohlberg, THOMAS (1985) relata uma investigação realizada em três diferentes culturas,

envolvendo os seguintes países : Estados Unidos, Turquia e México. Nesse experimento verificou que os princípios da universalidade, invariância e integração foram testados e comprovados.

Retomando os princípios da teoria de Kohlberg para o desenvolvimento moral, a "universalidade" é entendida como a ocorrência dos estágios do desenvolvimento moral em todas as sociedades, a "invariância" significa que o indivíduo não "saltará" um ou dois estágios para avançar a um estágio mais elevado, ou seja, o indivíduo evolui do estágio "1" até o estágio "6", passando pelos diferentes níveis de raciocínio moral. O terceiro princípio, a "integração", define que os vários aspectos da vida pessoal refletiram um nível similar do desenvolvimento moral do indivíduo.

Kohlberg é o autor que mais investigou a questão do desenvolvimento moral a partir dos ensaios e estudos de Piaget, recentemente, novos estudiosos tem incrementado hipóteses e diversificado as pesquisas procurando elucidar este tópico do desenvolvimento humano. GALLIGAN (1977), é uma dessas pesquisadoras que acrescentou uma dimensão significativa ao trabalho de Kohlberg, ela desenvolveu uma alternativa "feminina" para a construção e elaboração dos problemas morais. Ao contrário de Kohlberg que situa a "justiça" como o princípio básico, Galligan descobriu que as mulheres usavam os princípios de "responsabilidade e cuidado", como guias em seu raciocínio pós-convencional.

Considerando que a teoria de Kohlberg tem dominado o

estudo sobre desenvolvimento moral nas duas últimas décadas, o trabalho de Galligan tem revelado novos ensaios dentro da experiência moral. Outra autora HAAN (1978) com um modelo "interacional" tem sido dominante para a exploração do desenvolvimento moral no esporte. De acordo com Haan, moralidade é interpessoalmente construída durante o processo de convivência social, seu modelo envolve a investigação dos comportamentos interativos das pessoas em situações de vida diária e na simulação de contextos e jogos. Haan colega de Kohlberg segundo ROMANCE (1984), refere-se a sua visão de desenvolvimento moral como "moralidade interacional" mas ambos, Haan e Kohlberg são teóricos da abordagem cognitiva (desenvolvimentista estrutural) e compartilham de muitas hipóteses e suposições sobre o desenvolvimento moral. A primeira diferença entre as duas teorias é o entendimento da natureza do raciocínio moral que, para Kohlberg é baseado no princípio universal da "justiça", portanto, o raciocínio lógico dedutivo é a chave.

Segundo HAAN (1978) a importância primária é o raciocínio "dentro do contexto social". Neste sentido, moralidade é um processo de construção de um "equilíbrio moral", que será aceito por todas as partes envolvidas. As decisões morais são conjuntamente obtidas através do diálogo preferencialmente, do que simplesmente retirado de um princípio universal como a justiça. Em outras palavras, a moralidade Haaniana é um processo de equilíbrio, pelo qual os indivíduos trabalham conjuntamente para obter um consenso sobre os respectivos direitos e responsabilidades. A igualdade ou equilíbrio moral como é

proposta por Haan não possui um sentido abstrato ou definida pela sociedade, mas esta igualdade ou equilíbrio moral é obtida através de um processo interpessoal. Os indivíduos de acordo com o modelo de moralidade interacional desenvolvem-se através de cinco níveis de moralidade. O interesse pessoal é a força dominante nos dois primeiros níveis. No primeiro nível o equilíbrio moral é resultado da diferença de poder e impõe o consentimento aos outros compelindo-os quando for possível. Os indivíduos do nível "3", localizam-se como membros da família humana e são geralmente vistos como altruístas, a confiança é uma característica predominante daqueles que estão neste nível. No nível "4", a pessoa adota regulações externas (regras) geralmente como resultado de experiências onde foram lesadas. O último nível de desenvolvimento representa a mentalidade para o bem mútuo, considerando os interesses de todos os envolvidos.

As teorias do desenvolvimento moral tem evoluído durante as últimas décadas, sendo cada vez maior o número de pesquisadores interessados do estudo e verificação das hipóteses na tentativa do entendimento do ser humano. A utilização de "bolas de gude" por Piaget, para identificar as primárias formas de raciocínio moral. Posteriormente, Kohlberg redimensionando os estudos de Piaget elaborando uma teoria mais ampla e abrangente, recentemente Galligan e Haan seguindo a linha desenvolvimental construtivista tem conseguido resultados do entendimento da moralidade feminina e esportiva. Estes estudos evidenciam a importância e o crescimento das pesquisas na área do desenvolvimento moral.⁹

Portanto, o professor de educação física e o técnico esportivo podem empregar dilemas hipotéticos ou reais, aproveitando as situações cotidianas do esporte e da educação física para, desenvolver as habilidades dos estudantes e atletas na resolução de problemas morais. No entanto, é necessário proporcionar condições para que aprendizes possam reconhecer um dilema moral e, ter habilidades cognitivas para o diálogo e a obtenção das soluções. Nesse sentido, a educação física e os esportes poderão oferecer uma grande oportunidade para o desenvolvimento da moral e a preparação do indivíduo para a vida real e os assuntos sócio-morais.

4.1 A teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg na atividade física.

Como já vimos os primeiros estudos sobre a abordagem do desenvolvimento estrutural (cognitivo) do desenvolvimento moral, iniciaram com Piaget, seguidos na década de 50 com Kohlberg e, recentemente com nova abordagem, através do modelo interacional de Haan tem sido utilizada para pesquisar a relação entre o desenvolvimento moral o esporte e a educação física. Desafortunadamente, até a presente data poucos estudos tem sido realizados utilizando essa abordagem, portanto, mais questionamentos do que respostas foram levantados na tentativa de entendimento das questões, que envolvem a moralidade dentro do contexto esportivo e da educação física.

Procuraremos dividir este tópico em dois momentos. Primeiramente, apresentaremos o modelo desenvolvido por Kohlberg, onde cada estágio será mencionado com ilustrações esportivas que facilitarão a sua compreensão, após serão comentadas algumas pesquisas que utilizaram este modelo de desenvolvimento moral. No segundo momento, apresentaremos o modelo interacional proposto por Haan, também com ilustrações esportivas, comentando as mais recentes pesquisas na área, ou seja, da relação entre esporte, educação física e desenvolvimento moral.

Kohlberg nos apresenta um modelo de desenvolvimento moral com seis estágios, que são atingidos em ordem sequencial, invariante e universal, seu fundamento básico situa-se no princípio da "justiça". Tais estágios serão apresentados no quadro 02, e serão exemplificados com ilustrações desportivas que visam facilitar o seu entendimento.

QUADRO 02- Estágios Morais de Kohlberg com Ilustrações esportivas.

Estágio 1-	A punição e orientação a obediência- As consequências físicas de uma ação determina se é bondade ou maldade, indiferente do significado humano ou o valor destas consequências.
Ilustração-	Perguntado se deveria ou não um arremessador de beisebol usar de um arremesso ilegal, o jogador raciocina assim: não, isto é errado, porque isso poderia retirar o arremessador jogo.
Estágio 2-	A orientação de relativismo instrumental- A ação correta é aquela que satisfaz instrumentalmente as próprias necessidades e ocasionalmente as necessidades dos outros.
Ilustração-	Dois corredores negociam que cada um faz uma saída falsa, tentando eliminar um outro competidor.
Estágio 3-	Uma concordância interpessoal ou a orientação para "boa menino ou boa menina". Bom comportamento é aquele que agrada/ajuda os outros sendo aprovado por estes.
Ilustração-	No final do jogo, quando o time tem boa vantagem o técnico de Handebol, retira o seu melhor jogador porque isto é um comportamento de esportividade dando a chance a outro jogador.
Estágio 4-	A orientação para a lei e a ordem - O comportamento correto é fazer o que é certo, mostrando respeito to por regras fixas, pela autoridade e mantendo a ordem social pelo bem estar.
Ilustração-	Mesmo sabendo que conseguiria vencer, um boxeador recusa-se a acertar socos "nos rins" do adversário, porque ele deve lutar segundo as regras.
Estágio 5-	O contrato social, orientação legalista. Ação correta, é aquela vinda da concordância constitucional e democraticamente aceita é, portanto assunto de valores e opiniões pessoais.
Ilustração-	Quando tornou-se legal que certas drogas seriam legais e que estas servem para melhorar o desempenho atlético, mesmo que sejam desconhecidos os efeitos destas drogas com o decorrer do tempo um grupo de atletas unem-se para modificar as regras para que seu uso seja proibido, raciocinam que usar drogas violará o espírito dos jogos e não mantém seus direitos individuais.
Estágio 6-	Orientação para princípios de ética universal. O correto é definido pela decisão da consciência de acordo com a auto escolha de princípios éticos que apelam para a compreensão, consistência e universalidade.
Ilustração-	Em um campeonato de ginástica, uma ginasta capitã de seu time que está perdendo, decide fazer uma rotina difícilíssima que foi treinada, mas que deve ser feita com aparelhos de segurança. Quando o árbitro percebe a intenção, recusa a permitir a performance, raciocinando que todas as pessoas tem o direito a vida e a segurança pessoal, portanto, são direitos humanos básicos e perdê-los não se com a justifica com a vitória atlética.

Fonte: BREDEMEIER e WEISS (1990).

A partir das proposições teóricas elaboradas por Piaget (1932) e ampliadas por KOHLBERG (1958) alguns estudos foram desenvolvidos na tentativa de utilização desses conceitos na atividade física quer seja, durante as aulas de educação física ou mesmo durante a prática dos esportes. Nesse sentido, JANTZ (1975) conduziu um estudo baseado na modificação do experimento de Piaget, utilizando regras de basquetebol. O autor entrevistou

crianças da escola primária e usando os testes de Piaget verificou os diferentes níveis de raciocínio das crianças. Concluiu que as crianças mais jovens vêem as regras como repressoras ou coercitivas e, crianças mais velhas interpretam as regras como sendo guias ou normas flexíveis e adequadas no jogo cooperativo.

Estes resultados suportam a visão desenvolvimentista de Piaget sobre o desenvolvimento moral. Oportunidades para a tomada de decisão envolvendo a formação e execução das regras no jogo são vistas como importantes no desenvolvimento de altos níveis de pensamento moral. Jantz sugere que aqueles envolvidos com a orientação e a supervisão de crianças durante as situações de jogo necessitam utilizar estas ocasiões para facilitar o desenvolvimento moral. Na década de 80, HALL (1981) avaliou o desenvolvimento moral de atletas colegiais usando a técnica de valiação de Kohlberg, os resultados foram que jogadores de basquetebol colegial demonstraram um maior nível de raciocínio moral em dilemas específicos ao esporte do que em situações gerais ou cotidianas. Com referência a este achado Hall recomenda que técnicos ensinem a transferência para situações da vida diária.

As pesquisas citadas anteriormente constituem os dois primeiros ensaios da abordagem construtivista para explicar a relação entre desenvolvimento moral e esporte. Recentemente, um novo modelo proposto por Haan que segue a mesma abordagem de Piaget e Kohlberg, ou seja, dá importância ao domínio cognitivo para o desenvolvimento moral e tem contribuído significativamente

para a análise deste prisma do desenvolvimento humano.

Haan (1978) em seu modelo interacional do desenvolvimento moral cita que esse pode ser alcançado através de uma experiência efetiva, necessitando ser esta "interpessoal", onde os participantes precisam perceber sua "interdependência", e que existam oportunidades para o "diálogo" e "negociação". Sendo que, para Haan o esporte e os jogos, podem oferecer um contexto onde estas condições podem ser encontradas (BREDEMEIER, 1980).

No quadro 03, podemos observar os níveis de desenvolvimento moral propostos por Haan, acompanhados de ilustrações esportivas que facilitam o entendimento de cada um dos níveis do modelo interacional da autora.

QUADRO 03 - Níveis de desenvolvimento moral de Haan, com ilustrações esportivas.

Nível 1-	Neste nível não existe uma visão real do intercâmbio moral entre as pessoas. O equilíbrio é visto como uma troca de poder, onde todos tem o direito a tentar conseguir o que desejam.
Ilustração:	Um atleta é penalizado a "ir para o chuveiro" por um árbitro "furioso".
Nível 2-	Os equilíbrios neste nível são estabelecidos pela criação da negociação sobre o que é desejado. Assume-se que o "self" e os outros querem coisas similares e que os outros igualmente ao "self" serão beneficiados.
Ilustração:	Um defensor no futebol intencionalmente machuca um outro jogador pois este é o jeito como o jogo é jogado.
Nível 3-	A pessoa agora pensa que ela ou ele é parte da coletividade humana. Esta apreciação para a existência social a conduz a assumir que todos reconhecem a necessidade de bons costumes e responsabilidade moral. A pessoa ingenuamente assume que os outros se comportarão moralmente e que tentam criar equilíbrios que consistem de trocas harmoniosas.
Ilustração:	Um arremessador de peso não chama a atenção do árbitro para um arremesso que não foi legal, porque ele acredita que ninguém tentará enganar.
Nível 4-	A ingênua suposição do nível três indubitavelmente resulta em ofensa e desapontamento para seu próprio "eu". A pessoa raciocina no nível quatro que o perfeito equilíbrio moral é um esforço para regular-se com imparciais regulações externas que determinam que todos tem os mesmos direitos e as mesmas obrigações. Pensa que os "interesses comuns" de todos são protegidos pelo submetimento a regulações externas ou trocas sistematizadas.
Ilustração:	Um novo toque de recolher é rigorosamente imposto, pois é do melhor interesse para o bem da equipe e assim todos terão uma boa noite de sono.
Nível 5-	No nível final, a individualidade das pessoas e a complexidade da vida social são levadas em completa consideração. A regulação externa de "interesses comuns" é abandonada em favor dos equilíbrios das situações específicas que otimizam o potencial de todas as partes envolvidas de uma maneira consistente com o contexto particular. Todos os interesses são considerados e coordenados de maneira que os participantes tenham ciência que vivem juntos.
Ilustração:	O técnico planeja um árduo treinamento para a sua equipe como preparação para um jogo importante, mas em um diálogo com a equipe, justifica-se que um dos jogadores "principais" fique fora do treino porque o jogador precisa estudar para um importante exame final.

Fonte: BREDEMEIER e WEISS (1990).

O modelo interacionista idealizada por Haan está postulada sobre três princípios básicos: o equilíbrio moral, diálogo moral e níveis morais. Estes três aspectos básicos da teoria Haaniana são esclarecidos por BREDEMEIER e WEISS (1990)

onde, "equilíbrio moral", refere-se a situação na qual todos os indivíduos possuem um consenso básico sobre os respectivos direitos e obrigações. Por exemplo, um jogador e o técnico estão em equilíbrio moral quando compartilham do entendimento sobre o mesmo assunto, tal como, a quantidade de prática requerida, o tipo e a qualidade dos treinamentos, ou mesmo, a forma do técnico expor as metas para o campeonato. Quando o equilíbrio moral existe as trocas interpessoais funcionam suavemente, requerendo pouco ou quase nada em termos de reflexão entre as partes participantes. Quando duas ou mais pessoas discordam sobre direitos e obrigações, diz-se que eles estão em desequilíbrio moral. Devido as trocas interpessoais serem caracterizadas por trocas nas expectativas, percepções seletivas e afetivas e trocas comportamentos, os desequilíbrios morais são constantes. O jogador e o técnico podem entrar em desequilíbrio por exemplo, quando o técnico deseja um esforço extra do jogador, mas a própria expectativa do jogador é insuficiente para responder a essa solicitação.

Quanto ao "diálogo moral", esse refere-se as estratégias coletivas para reestabelecer o equilíbrio moral quando um desequilíbrio acontece. O caminho óbvio para reestabelecer o equilíbrio é através de uma aberta negociação verbal. Por exemplo, um jogador de futebol viola tanto as regras do jogo quanto as normas "informais" que existem entre os jogadores, então os dois jogadores poderão tentar resolver a situação, mesmo que isto leve a uma ofensa ou retaliação durante o resto do jogo. Um exemplo prático desta situação, são comentários do tipo "eu

não gostei do que voce me fez, e não faça isto novamente senão...". O resultado pode estar restaurando o equilíbrio moral, mas se a comunicação é mal sucedida o "diálogo" pode continuar até que se o equilíbrio seja realizado ou até que o jogo termine. Em resumo, o diálogo moral é qualquer comunicação direta ou indireta, verbal ou não verbal, com a intenção de transmitir informações sobre as necessidades e os desejos, em um esforço para manter ou restaurar o equilíbrio moral.

Os níveis morais definidos para o desenvolvimento da maturidade do raciocínio moral no modelo de Haan, refletem o diferente entendimento de cada estrutura apropriada ao equilíbrio moral. Os dois primeiros níveis são chamados de "fase de assimilação", na qual a pessoa procura estabelecer equilíbrios morais dando prioridade as suas próprias necessidades e interesses. Isto não é porque a criança é "egoísta" mas, porque é inábil para compreender com clareza os desejos e as necessidades dos outros. Esta situação é adversa durante a "fase de acomodação", onde as pessoas dos níveis três e quatro geralmente, procuram nas trocas morais "mais dar do que receber". Finalmente na "fase de equilibração", no nível cinco a pessoa igualmente reconhece todas as partes interessadas.

Esse modelo caracteriza-se pelas estruturas morais e pelos processo do "ego". Na visão de Haan o desempenho do ego tem duas funções psicológicas críticas: coordenar a contriuição das várias estruturas psicológicas (exemplo, estruturas cognitivas e morais) e, coordenar o funcionamento interno com a experiência ambiental. O ego influencia a interpretação pessoal de elementos

moralmente relevantes de uma situação para coordená-los, organizá-los objetivando decidir e atuar sobre a informação moral (BREDEMEIER e WEISS, 1990). A partir desta teorização sobre o modelo interacional estudos foram realizados com o objetivo de investigar e comprovar os postulados de Haan. Nesse sentido BREDEMEIER e SHIELDS (1986b) conduziram um estudo usando o modelo de desenvolvimento moral proposto por Haan. Os autores entrevistaram setenta atletas de colégio e cinquenta não-atletas também de colégio. Utilizando de hipotéticos dilemas morais eles avaliaram o nível de raciocínio moral de acordo com a escala Haaniana, onde o nível de raciocínio moral de não atletas foi significativamente mais maduro do que atletas e, para ambos os grupos o raciocínio sobre situações da vida diária foram mais maduros do que os raciocínios sobre os dilemas das situações esportivas. Portanto, as diferenças entre atletas e não atletas colocam alguma dúvida sobre a influência decorrente da participação esportiva no desenvolvimento moral.

As pesquisas que utilizam pressupostos da abordagem construtivista sobre desenvolvimento moral tem sido conduzidas de forma a se dividir em quatro categorias : (1) diferenças de raciocínio entre esporte e vida diária; (2) participação esportiva e maturidade de raciocínio moral; (3) raciocínio moral e tendências morais e (4) educação moral (BREDEMEIER e WEISS, 1990). Portanto, a seguir relataremos algumas pesquisas relacionadas com essas categorias, sendo que, Bredemeier professora de educação física da Universidade de Bekerley (Califórnia) nos Estados Unidos da América e seus colaboradores,

são os mais interessados nessa linha de pesquisa, envolvendo a teoria interacionalista de Norma Haan também professora da Universidade de Bekerley.

BREDEMEIER e SHIELDS (1984b) acharam dados divergentes entre o raciocínio moral usando a discussão de dilemas morais hipotéticos entre o esporte e a vida diária. Investigando 120 estudantes da "high school" americana jogadores de basquetebol, nadadores e não-atletas, usando o protocolo modelo interacional de Haan para o desenvolvimento moral, verificou que o nível de raciocínio usado para discutir dilemas esportivos foram mais baixos, do que os níveis que caracterizaram o raciocínio sobre assuntos dentro do contexto da vida diária.

Assim sendo, várias investigações tem examinado a relação entre a participação esportiva, a não participação esportiva e a maturidade de raciocínio moral, BREDEMEIER e SHIELDS (1986b) por exemplo, acharam que universitários não atletas obtiveram escores significativamente mais altos em raciocínio moral para ambos, as situações de vida diária e esporte, do que jogadores de basquetebol da "high school". Em outra pesquisa BREDEMEIER et alii (1986) investigaram a relação entre o envolvimento esportivo e a maturidade de raciocínio moral, o envolvimento esportivo foi operacionalizado pela participação esportiva (por exemplo, número de anos de experiência em esportes de baixo, médio e alto contato). Os resultados revelaram que meninos participam e tem interesse por esporte de alto contato, e meninas participam de esportes com médio contato (que foi o item mais alto que elas revelaram),

verificou-se uma tendência a um menor raciocínio moral com uma tendência maior à agressão.

A partir desses dados BREDEMEIER e colegas (1987) passaram a investigar a relação entre os julgamentos das crianças considerando a legitimidade da potencialidade de injúrias em atos esportivos, raciocínio moral e tendência a agressão. Os resultados revelaram que a legitimidade dos raciocínios morais dos meninos foram significantes, quando relacionam a sua maturidade de raciocínio para esporte e a tendência para agredir mas, para as meninas somente os escores de raciocínio não esportivos foram relacionados com sua legitimidade de julgamento moral, acrescentando, a tendência para a agressão em crianças foram achadas ser o melhor prognóstico para sua legitimidade de julgamento moral.

O foco de interesse de Haan a conduz a investigação do raciocínio moral como algo incorporado a ação diária, onde todas as trocas de ações morais dão preferência a aplicação de dilemas morais hipotéticos. Para Haan somente um princípio como de "justiça" empregado por Kohlberg não é adequado suficientemente para resolver, a grande variedade de intrínsecas nuances de decisões que ocorrem diariamente durante a vida. Consequentemente, antes de colocar o foco sobre os princípios para determinar as respostas certas para os problemas morais, Haan especifica sua fundamentação em termos de quatro procedimentos: (1) um diálogo moral entre as partes deve ser estabelecido e este deve procurar um consenso; (2) todos os participantes devem ter igual oportunidade para influenciar as

decisões; (3) todos os participantes devem ter igual acesso as informações e (4) o diálogo moral será válido quando os participantes estão cientes que continuarão a interagir no futuro conjuntamente (BREDEMEIER e SHIELDS, 1987).

Em resumo, pesquisadores que empregam a abordagem construtivista do desenvolvimento moral tem oferecido um novo paradigma para o estudo da moralidade na educação física e nos esportes. Primeiro a moralidade deve ser entendida como uma base de raciocínio, cognição e está associada com tendências comportamentais. Segundo, as hipóteses testáveis baseadas sobre qualquer teoria desenvolvimentista (construtivista) tem sido conduzidas aos níveis de descrição, explicação e intervenção e, mais importante a linha de pesquisa sobre o relação entre desenvolvimento moral e a participação no esporte ou educação física, permite-nos identificar e realizar objetivos para a seleção apropriada de valores morais e éticos, com planos de instruções e métodos para a avaliação dos resultados.

Os estudos apresentados de HALL (1981) ou por BREDEMEIER e colaboradores (1983, 1986b e 1987), representam um significativo progresso na pesquisa sobre desenvolvimento moral em educação física e esportes, esses estudos adotam a perspectiva construtivista do desenvolvimento moral como fundamentação e consequentemente, evitam os problemas metodológicos da própria falta de fundamentação teórica das pesquisas, que detem seu foco de interesse na "personalidade e no caráter, troca de valores e comportamento pró-social".

Os resultados apresentados pelos autores citados são

particularmente um esclarecimento sobre questões a muito levantadas que sugerem que o "esporte cresce o caráter". É possível que o esporte não desenvolva o caráter? Se a resposta é "não" ou "algumas vezes" ou mesmo "sim", existem questões muito mais importantes como, por exemplo, "pode o esporte e a educação física promover o desenvolvimento moral" e também, "como deveria a moralidade ser ensinada?", estas questões sugerem programas de educação moral especificamente direcionados para os participantes em educação física e esportes.

2.5 O desenvolvimento moral: uma abordagem implícita em educação física e esporte

A criança dentro dos vários sistemas sociais (igreja, escola, clube e família) nos quais vive e está envolvida, absorve indiretamente valores e normas que sugerem regras sociais que determinam seu tipo de comportamento. Para MCPHERSON (1978) essas normas sociais determinam também, como "ele ou ela" deve brincar ou jogar e com quem ela deve interagir ou agir. E, desde que os elementos significantes destes contextos (sistemas sociais) são frequentemente adultos, a criança fica exposta a valores, normas e expectativas mais apropriadas para um adulto do que para as crianças.

Neste sentido, o esporte e a educação física que são veiculados através desses sistemas sociais, mais especificamente a escola e o clube também é transmissora de valores, regras e

normas. Para Huizinga apud BREDEMEIER e SHIELDS (1984a) o esporte tem sido descrito como um "mundo dentro do mundo", no qual as normas restritas da vida diária são temporariamente colocadas de lado em favor de uma estrutura convencionalizada, na qual permite-se normas morais típicas. Por exemplo, no ambiente esportivo pode ser permitido ou mesmo possível "golpear" outra pessoa ou mesmo deliberadamente "enganar". Paradoxalmente a cultura popular vê o esporte como, "esporte melhora o caráter", promove um "esforço coletivo" ou mesmo "busca-se uma meta" e indiscutivelmente a veiculação do "jogo limpo".

Portanto, com essas premissas as crianças são envolvidas na prática esportiva nos clubes ou em atividades de educação física nas escolas. Para MARTENS (1978) devemos nos impressionar com o fato de como atualmente as crianças e os adolescentes, durante os eventos esportivos aprenderão a usar palavrões, a enganar e a lutar. E, apesar destas ocorrências os pais vêem em grande parte o esporte como benéfico. Nesta situação é criado um dilema para os pais onde, eles querem que os filhos participem, mas não tem a certeza se o esporte é sadio ou não.

Parece-nos óbvio que programas esportivos para jovens podem facilitar o desenvolvimento moral quando conduzidos corretamente, o desenvolvimento imoral de comportamentos quando conduzidos incorretamente, o importante é saber quais as experiências conduzem a um melhor desenvolvimento moral. esporte competitivo para crianças segundo CHISSOM (1978) é uma daquelas áreas em nossas vidas que levam a trocas em nosso conjunto de valores, pois os esportes tornaram-se parte integral

de nossa sociedade, devido fundamentalmente a proliferação de informações sobre eventos esportivos via televisão ou mídia em geral, e estes programas são positivamente fortes agentes veiculadores que, de uma forma ou outra contribuem para o desenvolvimento moral e valores em crianças. Dessa forma, tornou-se extensiva a participação das crianças em uma variedade muito grande de eventos competitivos, assim sendo, é importante tentar desmistificar ou explicitar a relação entre competitividade atlética e desenvolvimento moral, relação esta que fica subjulgada a segundo plano em um ambiente onde "resultados" e "vitórias" obtém prioridade.

Quando a questão sai da abordagem esportiva e passa ao nível da educação física escolar, observamos que preocupação com o assunto se torna relevante quando, FIGLEY (1984) sugere que embora pouco tenha sido medido sobre o impacto do currículo escondido de desenvolvimento moral em educação física, existe um consenso geral de que as metas do currículo formal e do currículo escondido podem não ser as mesmas. Nesta linha de raciocínio BAIN (1985) cita que deve haver menos discrepância entre a filosofia colocada em metas e os valores implícitos de um currículo escondido e, sugere que as escolas devem ser mais ativas no papel referente a educação moral. Pois, o currículo escondido consiste dos valores implícitos ensinados e aprendidos através do processo de escolarização.

Para BREDEMEIER e SHIELDS (1987) as crianças não são apenas atores físicos mas também agentes morais e, jogos e atividades físicas propiciam às crianças um contexto de ação

interpessoal que é formado por normas e expectativas morais recíprocas. Dessa maneira, no ambiente escolar e esportivo deve-se dar atenção ao "currículo oculto" de desenvolvimento moral, composto de valores subjacentes à disciplina de educação física e ao relacionamento professor-aluno. Portanto, através de uma contextualização da moralidade transmitida na atmosfera escolar e esportiva, é que professores e educadores poderão utilizar da educação moral de modo a tornar a educação mais justa e efetiva canalizando a energia dos indivíduos para ações mais construtivas.

2.6 A atividade física e o desenvolvimento moral

O interesse de professores de educação física no desenvolvimento moral tem aumentado ao longo da história, mas além do interesse as pesquisas não tem oferecido evidências que suportem que o caráter é desenvolvido através da atividade física. Esta escassez de pesquisas e informações tem ocasionado aos "práticos" e aos "pesquisadores" mais questões que respostas.

Questões como "o que é moralidade?" e, "pode o esporte promover o desenvolvimento moral?" devem ser as primeiras a serem investigadas, não queremos dizer que as outras são menos importantes ou tenham menor relevância. Tradicionalmente, várias questões são associadas com a participação esportiva entre elas, "não é ganhar ou perder mas, como voce ganha o jogo", "esporte melhora o caráter", "mente sã em corpo sã" ou "leve vantagem

voce também", são frases como estas muito comuns em educação física e, principalmente nos esportes, sendo veiculadas e difundidas através dos meios de comunicação de massa, merecendo portanto, a nossa preocupação.

Sem dúvida o esporte e a educação física estão impregnados destes "jargões", mas uma análise minuciosa da participação em atividades físicas e sua relação com o desenvolvimento moral faz-se necessária. Nesse sentido, BREDEMEIER e WEISS (1990) sugerem uma positiva relação entre desenvolvimento de valores morais e a participação esportiva. Uma de suas hipóteses é que existe correlação entre esportes e desenvolvimento de virtudes desejáveis como honestidade, generosidade e coragem, outra hipótese desses autores, é baseada no treinamento moral de certas habilidades da vida no campo de jogo.

Para BREDEMEIER e SHIELDS (1984a) as experiências esportivas são interpessoais e, devemos entendê-las como uma experiência que ultrapassa o momento exclusivo da competição ou da performance, que engloba a interação entre o técnico e o atleta, os diálogos entre os indivíduos do grupo durante as sessões de treino, o auto diálogo, o diálogo sobre as experiências do grupo, dos amigos e do lar. Assim sendo, o esporte para os jovens não é inerentemente mal, nem inerentemente bom, mas é o que queremos que ele seja. O esporte serve para melhorar o caráter quando fundamenta-se nos conhecimentos dos princípios da aprendizagem social e do desenvolvimento cognitivo e, os aplica com este objetivo. Além disso, um moderado grau de

'stress' competitivo criado por um meio ambiente onde o vencer é prazeroso e o perder não é desprezado, será mais próprio para o desenvolvimento moral (MARTENS, 1978). FIGLEY (1984) acredita que os conteúdos das atividades físicas são 'amoral', ou sejam, não são morais ou imorais e, sugerem que a liderança apropriada é necessária para assegurar os resultados desejados. Relatou que resultados positivos ou negativos podem ser verificados nas atividades e que a liderança é a chave para os resultados positivos.

Para BREDEMEIER e SHIELDS (1986b) o esporte oferece uma permissão temporária das demandas que coordenam o senso individual de moralidade onde a pessoa libera suas necessidades, interesses e percepções. Nesta situação ocorre uma suspensão temporária da obrigação moral genérica, na procura da consideração das necessidades e desejos das pessoas envolvidas. Portanto, uma das características deste contexto é a criação e legitimação de situações que separam o raciocínio esportivo do raciocínio da vida diária. Nesse sentido, o contexto esportivo é legitimado como um conjunto à parte da vida diária pelas limitações de tempo e espaço, ou seja, a ênfase da atividade esportiva é temporária e não sequencial, permitindo assim a dissolução das desigualdades artificiais criadas onde os perdedores e ganhadores do jogo, que a término deste podem retomar seu 'status' diário.

Outro fator importante nesta separação entre o mundo esportivo e o mundo diário refere-se as tomadas de decisões que são de responsabilidade moral dos papéis exercidos ou

representados pelos técnicos e pelos oficiais (juízes ou árbitros), nesse caso, são a estes papéis atribuídas as obrigações e sanções que limitam a transferência das obrigações morais aos jogadores, proporcionando assim a proteção destes contra as "faltas morais". Finalmente, as regras do jogo oferecem-se como o regulador externo do consenso entre os participantes, desta maneira, a necessidade dos jogadores em se engajar em trocas morais são reduzidas pela estrutura das regras que, cuidadosamente delineiam os limites apropriados para a ação e a interação.

A estrutura do ambiente da educação física e dos esportes podem por si própria favorecer ou inibir as oportunidades para o desenvolvimento moral, alguns fatores servem para alterar o ambiente e torná-lo favorável, entre esses, o uso do espaço e do equipamento adequado, o grupo de estudantes, os padrões de tomada de decisão, atividades pré escolhidas e a liderança orientada. Estes elementos favorecerão o desenvolvimento moral através do envolvimento e interação dos três domínios : o motor, o cognitivo e o afetivo.

Complementando a argumentação acima FIGLEY (1984) cita que, "quando o indivíduo vem para a educação física este traz consigo, seu eu, seu corpo, sua mente, seus sentimentos, atitudes e valores". assim sendo a educação moral é um passo importante na educação das crianças e jovens, onde o raciocínio moral é fundamental, e ignorar a educação moral na infância e adolescência é impossível e no mínimo irresponsável (STENGEL, 1985). A educação moral deve ser parte integrante da educação,

pois, ensinamos valores com nossas ações, regras e atitudes, portanto, é necessário que a educação moral faça parte do currículo escolar.

2.7 Educação moral, educação física e esporte.

O profissional de educação física e o técnico desportivo, não tem sido inconscientes no entendimento do desenvolvimento moral de seus aprendizes, embora a profissão tenha sido lenta para agir e pesquisar sobre o assunto. Recomendações tem sido feitas por profissionais de educação física considerando-se um currículo de desenvolvimento moral e, em alguns casos levados até a sua execução mas, os esforços ainda são mínimos. Uma das razões para poucos estudos sobre desenvolvimento moral em esportes é a questão, "se é apropriado para professores e técnicos enfocarem o desenvolvimento moral como um objetivo curricular em suas turmas ou classes?".

Baseados na literatura científica e nos modelos teóricos apresentados observa-se que, existe forte evidência da necessidade e do potencial da relação entre o domínio físico e o desenvolvimento moral. A abordagem do desenvolvimento cognitivo fundamenta-se em um processo no qual assumir papéis, tomar decisões, diálogo moral e interação moral, são fatores essenciais para que o desenvolvimento moral ocorra (BREDEMEIER e WEISS, 1990). Portanto, o meio educacional precisa incluir e proporcionar experiências de conflito cognitivo para objetivar o

rescimento moral dos alunos. Essas experiências de conflito cognitivo, podem ocorrer através da exposição à situações de tomada de decisão que ativem contradições internas da estrutura de raciocínio moral, ou da exposição ao raciocínio moral que são diferentes e significantes para o próprio indivíduo ou para os outros.

Em outros termos, um programa de educação moral envolveria a discussão de hipotéticos dilemas com ênfase particular sobre assumir papéis, tomar atitudes e pontos de vista dos outros, tornar-se consciente dos pensamentos e sentimentos dos outros e colocar-se na posição destes. Tais programas de educação moral foram implementados em escolas públicas por Colby apud ROMANCE (1984) e LICKONA (1976) e foram verificadas trocas nos estágios de desenvolvimento moral propostos por Kohlberg. HAAN (1978) achou resultados similares com estudantes de colégio enquanto LICKONA (1976) obteve sucesso em estimular acima e a frente através dos estágios de desenvolvimento moral, usando filmes para apresentar dilemas morais a crianças de seis a doze anos. MEAKIN (1981) descreveu o potencial que a participação em esportes e jogos tem para promover o desenvolvimento moral. O autor explica que alguns jogos de regras são somente funcionais enquanto que, outros possuem elementos morais. Portanto, o esporte então "pode" envolver dilemas morais e, conseqüentemente oferecer oportunidades para o desenvolvimento moral. Para este autor o desenvolvimento moral não é uma conseqüência automática da participação atlética e, lista vários componentes críticos de um programa de desenvolvimento moral orientado para a educação

física, dentre esses estão: (1) os alunos precisam engajar-se desde cedo na escola em conversação e reflexão sobre aspectos morais do esporte no qual participam, isto deveria ser feito por um currículo de educação física com objetivos explícitos; (2) as crianças devem ter consciência do ponto de vista dos outros; e, (3) a discussão deve ser elaborada dentro da ação e essa deve ser norteada segundo os princípios morais modelados e enfatizados pelos professores.

Outro estudo sobre a educação moral foi elaborado por HORROCKS (1979) que descreveu duas abordagens educacionais que usou para melhorar o desenvolvimento moral em suas classes de educação física na escola elementar. Baseado na teoria dos estágios de Kohlberg, elaborou uma série de dilemas morais em histórias sobre jogos, esportes e contestes para estimular uma livre discussão entre os estudantes. Sua intenção foi identificar os estágios de raciocínio moral das crianças e encorajá-las na progressão de um estágio de raciocínio moral para o seguinte, mais elevado. Horrocks usou a seguinte estratégia para auxiliar o entendimento das crianças da perspectiva dos outros:

A: as crianças listam o raciocínio para seu comportamento no quadro negro;

B: chama as crianças para repetir as respostas das outras crianças;

C: pergunta às crianças como elas se sentem sobre o que o outro estudante acabou de falar;

D: as crianças votam secretamente em qual das respostas dadas, faz mais sentido para elas;

E: as crianças comentam o alto nível das apostas que ele (Horrocks) sugeriu.

A segunda abordagem proposta por Horrocks estava diretamente relacionada com o comportamento de esportividade em jogos entre os colegas, nessa abordagem um escore mínimo era necessário para qualificar a equipe em um torneio, por exemplo, auxiliar um adversário machucado, vale um certo número de pontos assim para outros tipos de comportamentos. Ambas as abordagens educacionais tiveram aceitação entre os estudantes e parentemente foram bem sucedidas, embora Horrocks não tenha relatado dados empíricos.

BREDEMEIER et alii (1986) conduziram um dos poucos experimentos de campo para investigar a efetividade de um programa de desenvolvimento moral em educação física. Em um campo de esportes de verão, crianças de cinco a sete anos de idade, foram randomicamente distribuídas em dois grupos experimentais e um de controle. Todos os sujeitos foram pré testados utilizando-se as histórias de Piaget para determinar o nível de raciocínio moral. Cada um dos três grupos recebeu instruções em uma variedade de aulas de educação física durante três horas por dia, cinco dias por semana durante seis semanas. Os grupos receberam informações sobre um diferente tema moral todos os dias da semana, os temas foram: jogo limpo, partilhar, não agredir com palavras, não agredir com ações e certo e errado. Um grupo experimental denominado de a "classe da aprendizagem social" recebeu reforço para o apropriado comportamento moral, o outro grupo denominado de o "grupo do diálogo" participou em frequentes

diálogos considerando os temas relacionados com as ações em classes, o terceiro grupo o de "controle", era simplesmente situado com comportamentos particulares de "certo e errado" de acordo com as regras do jogo.

Pós-testes de raciocínio moral foram ministrados para determinar a efetividade da estratégia de cada ensino. As análises revelaram significativo aumento nos escores do pré para pós-teste, sobre as medidas de raciocínio moral dentro de ambos os grupo de aprendizagem social e do diálogo, sendo que troca similar não ocorreu com o grupo de controle. Não foram verificadas diferenças significantes entre os grupos experimentais devido a certos fatores, tais como, a estratégia de intervenção neste estudo dependeu da materialização de certas situações, pois os grupos experimentais receberam uma breve descrição de cada tema moral no início da semana e, a subsequente intervenção, reforço e diálogo, dependiam da contextualização destas situações sendo que, frequentemente estas situações não se materializavam, de onde conclui-se que a escolha das atividades devem ser prioritariamente consideradas. Um segundo fator refere-se a abordagem do desenvolvimento moral com criança muito novas (cinco a sete anos), muitas vezes estas fracassaram em reconhecer os comportamentos e as situações de igualdade ou desonestidade, além disso, muitas das situações criadas foram de natureza competitiva e as crianças responderam de maneira competitiva, sendo que, em algumas situações estas pareceram inócuas para crianças jovens.

Em seu livro DAMON (1988) relata informações sobre