

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Escola de Educação Física – ESEF
TCCII

**A influência da prática do esporte educacional nos
níveis de desenvolvimento moral em estudantes do
Assentamento Filhos de Sepé - Viamão**

Dilamar de Borba Pereira

Porto Alegre, 2009.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Escola de Educação Física – ESEF
TTCII

**A influência da prática do esporte educacional nos
níveis de desenvolvimento moral em estudantes do
Assentamento Filhos de Sepé - Viamão**

Dilamar de Borba Pereira

**Trabalho de Conclusão de
Curso apresentado como
requisito parcial para
conclusão do curso de
Licenciatura em Educação
Física.**

Orientadora: Lisiane Torres

Porto Alegre, 2009.

DEDICATÓRIAS

Á minha nostálgica infância, pelos ensinamentos que compôs a minha trajetória.

Ao Jonas, meu companheiro querido, pelo incentivo, compreensão e principalmente pela paciência nos momentos de turbulência.

Á minha família amada, meu alicerce, que me incentiva a ser uma pessoa melhor a cada dia.

Em especial a meus pais Adelino e Eli, que me deram à vida e me ensinaram tudo o que sei sobre humanidade e respeito ao próximo.

AGRADECIMENTOS

À professora Lisiane Torres, minha orientadora nessa monografia, pelos ensinamentos valiosos, pela dedicação, paciência, respeito à construção do meu saber e com seu vasto conhecimento em esporte educacional, me ajudou a entender a relevância do meu trabalho.

Ao Rafael Generosi, que com muita paciência, dedicação e desprendimento, contribuiu para meu avanço e resolução do meu instrumento de pesquisa.

Ao meu co-orientador, professor José Hernandez, que através de suas dicas e ensinamentos em psicologia do esporte, me auxiliou no entendimento do processo de desenvolvimento moral.

À meus amigos, que com paciência e compreensão, me ajudaram na resolução de questões pertinentes ao trabalho e também com palavras amigas de conforto e sabedoria.

EPIGRAFE

“Só depende de nós...

Hoje levantei cedo pensando no que tenho a fazer antes que o relógio marque meia noite. É minha função escolher que tipo de dia vou ter hoje.

Posso reclamar porque está chovendo ou agradecer às águas por lavarem a poluição. Posso ficar triste por não ter dinheiro ou me sentir encorajado para administrar minhas finanças, evitando o desperdício. Posso reclamar sobre minha saúde ou dar graças por estar vivo.

Posso me queixar dos meus pais por não terem me dado tudo o que eu queria ou posso ser grato por ter nascido. Posso reclamar por ter que ir trabalhar ou agradecer por ter trabalho. Posso sentir tédio com o trabalho doméstico ou agradecer a Deus por ter um teto para morar.

Posso lamentar decepções com amigos ou me entusiasmar com a possibilidade de fazer novas amizades. Se as coisas não saíram como planejei posso ficar feliz por ter hoje para recomeçar.

O dia está na minha frente esperando para ser o que eu quiser. E aqui estou eu, o escultor que pode dar forma.

Tudo depende só de mim."

(Charles Chaplin)

A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA DO ESPORTE EDUCACIONAL NOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO MORAL EM ESTUDANTES DO ASSENTAMENTO FILHOS DE SEPÉ – VIAMÃO

Dilamar de Borba Pereira
Orientadora: Profa. Dra. Lisiane Torres

RESUMO:

A prática do esporte educacional envolve compromisso pedagógico no âmbito da formação de crianças e adolescentes, não somente no que se refere ao domínio conhecimento (técnica, tática e regras), mas também na formação de valores, hábitos e atitudes. Este trabalho configura-se como um relato de experiência produzido a partir da minha atuação como professora de educação física na escola Nossa Senhora de Fátima, localizada no Assentamento Filhos de Sepé, no município de Viamão (RS). Durante cinco meses desenvolvi aulas esporte educacional uma vez por semana junto às turmas do 8º. e 9º. anos. Pretendi, através das aulas desenvolvidas, verificar as possíveis alterações dos níveis de desenvolvimento moral dos estudantes. Participaram deste estudo semi-experimental 48 alunos que freqüentavam regularmente as aulas das turmas acima referidas, cujas idades compreendidas entre 12 a 18 anos. O instrumento utilizado para avaliação dos níveis de desenvolvimento moral foi o *Defining Issues Test* (DIT), elaborado por Rest (1974), traduzido e adaptado para uso no Brasil por Bulzneck (1977) e reformulado por Camino e Luna (1989). Antes do início das aulas de esporte educacional, apliquei o referido instrumento para conhecer o níveis de desenvolvimento moral de meus alunos. Ao término do período de realização das aulas (5 meses) repeti a aplicação do instrumento utilizado. Os resultados obtidos apontam para a dificuldade de compreensão do referido instrumento por parte dos alunos – foi possível identificar os níveis de desenvolvimento moral apenas de oito estudantes. Dentre estes, na realização da primeira avaliação encontrei dois alunos no nível Pré-Convencional, cinco no nível Convencional e um no nível Pós-Convencional. Na segunda avaliação, os resultados obtidos foram os seguintes: nenhum aluno no nível Pré-Convencional, quatro no nível convencional e quatro no nível Pós-Convencional. Quanto ao escore P, que indica a porcentagem de pensamento pós-convencional do sujeito (estágio 5 e 6), seis dos oito alunos apresentaram aumento do escore P na segunda avaliação. Estes resultados estão de acordo com aqueles encontrados por Bredemeier, Weiss, Shields e Shewchuk (1986), Romance, Weiss e Bockoven (1986), indicando que o oferecimento sistemático e organizado de situações que promovam a reflexão sobre dilemas éticos pode mudar o julgamento moral de jovens. Em relação à turma como um todo, observei mudanças de atitudes principalmente nos momentos de formação dos grupos para a prática esportiva: no início, era atividade era caracterizada pela exclusão dos menos habilidosos. Posteriormente, foi caracterizada como altamente participativa, com estratégias elaboradas pelos próprios alunos visando participação de todos. Através desta experiência docente, ministrando práticas de esporte educacional, ficou evidente para mim a importância da intervenção consciente do professor na perspectiva de favorecer o desenvolvimento da autonomia moral discente na escola.

Palavras Chaves: esporte educacional, escola de assentamento/MST, autonomia moral e desenvolvimento moral.

LISTA DE FIGURAS

DESCRIÇÃO	PÁGINA
Fig. 1 Tabela dos resultados	38

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	7
SUMÁRIO	8
1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Objetivo Geral.....	11
1.2 Objetivos Específicos	11
2 REFERENCIAL TEORICO	13
2.1 O Assentamento Filhos de Sepé.....	16
2.2 Esporte Educacional	17
2.3 Autonomia Moral	18
2.4 As Idéias de Piaget.....	19
2.5 Estágios de Desenvolvimento Moral de Kohlberg.....	21
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	30
3.1 População e Amostra.....	30
3.2 Instrumento de Coleta de Dados-Teste	31
3.3 Tratamento de Dados.....	32
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	34
4.1 A Aplicação do Instrumento Escolhido.....	34
4.2 Considerações Sobre as Aulas de Esporte Educacional.....	38
5 CONCLUSÃO	46
6 REFERÊNCIAS	48
ANEXO 1	50
Plano de Trabalho.....	50
ANEXO 2	54
Instrumento DIT-1.....	54
ANEXO 3	63
Folha de Apuração do DIT.....	63

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho configura-se como um relato de experiência de minha ação docente. Realizei um estudo de caso com os adolescentes do 8º e 9º ano da escola Nossa Senhora de Fátima do Assentamento Filhos de Sepé em Viamão, onde, através da prática do esporte educacional, pretendi verificar as possíveis alterações dos níveis de desenvolvimento moral dos estudantes e dos hábitos comportamentais e relações interpessoais dos alunos.

Moro no Assentamento Águas Claras localizado no município de Viamão, Rio Grande do Sul. Lá vivem aproximadamente 1400 pessoas que se dividem entre quatro setores: A, B, C e D. A escola do assentamento localiza-se no setor A, mais próxima ao centro de Viamão. A área total do assentamento é de 13500 hectares, divididos entre lavoura, área protegida pelo meio ambiente e moradia para os assentados.

A escola tem aproximadamente 220 alunos do 1º ao 9º ano. São filhos de assentados e também crianças da comunidade próxima a escola. Os professores que lecionam na escola são da rede pública de ensino e não possuem nenhum envolvimento com o MST. Apenas o diretor da escola é assentado, e possui formação específica do Movimento Sem Terra.

Eu pessoalmente não estudei nesta escola, mas tenho irmãos que estudaram e ainda estudam lá. Eu estive na escola algumas vezes por motivos variados, e sempre me imaginei trabalhando com esse público ao qual me identifico.

A minha experiência de vida me motivou a fazer este projeto com as crianças do MST. Sou filha de agricultores assentados pelo MST e convivo na comunidade onde está situada a escola rural. Observei, através de comentários de pais, alunos, professores e pessoas envolvidas na comunidade escolar, que as crianças da referida escola apresentavam problemas disciplinares, como falta de limites e desrespeito com colegas e professores.

Observando toda a realidade da escola, como falta de professores, falta de material e estrutura, percebi que toda esta situação precária afeta de certa maneira no comportamento dos jovens, pois se sentem abandonados pelos órgãos que deveriam proporcionar uma educação de qualidade. Esses alunos perdem um

pouco do brilho, da esperança, se acham à margem da sociedade, sentem-se diminuídos e conseqüentemente deixam de sonhar.

Parece um pensamento negativo da minha parte, mas eu sei por experiência própria, que quando nos sentimos abandonados por quem deveria nos apoiar e garantir nossa educação, simplesmente nos sentimos diminuídos, e se não tivermos alguém que nos diga que podemos alcançar algo melhor, ficamos na mesma, apagados, apáticos, desacreditados no futuro.

Essa comunidade pertence a um grupo social que tem sua própria identidade, crenças, valores e que de certa forma tenta criar seus filhos na mesma linha de pensamento, pois tem uma opinião formada sobre o significado da instituição escola. Como escreve Machado (2003), a escola do MST é entrelaçada com os objetivos e desafios do movimento: conquistar a terra, e organizar a produção nos moldes da cooperação agrícola. Uma escola vista não apenas “como um lugar de aprender a ler, a escrever e contar, mas também de formação dos sem terras como trabalhadores, como militantes, cidadãos, sujeitos”. Como afirmam Haddad e Di P'ierro 1994;

O elemento inovador que emerge das práticas do MST dirigidas à escolarização refere-se ao sentido de apropriação da escola pública por um movimento social organizado, com o objetivo de promover uma educação escolar profundamente ligada ao seu projeto social. (Sérgio Haddad e Maria Clara Di P'ierro, 1994, p8).

Por me sentir parte deste povo, pretendo trabalhar o esporte educacional de forma integrada, onde eu possa aproveitar suas experiências de vida, suas particularidades e objetivos, para alterar maus comportamentos e melhorar as relações pessoais.

O esporte educacional tem um papel fundamental na formação educativa da pessoa, através da prática esportiva é possível ensinar normas, regras, deveres, é possível trabalhar valores, melhorar atitudes, mudar condutas equivocadas, melhorar a convivência entre pares, desenvolver e alavancar a auto-estima, é possível também através do esporte educacional contribuir para o desenvolvimento e o amadurecimento da autonomia moral.

De acordo com Adroaldo Gaya & Lisiane Torres (Programa Segundo Tempo, 2008, p52)

O esporte educacional pode ser reconhecido como as manifestações esportivas às quais se atribuem compromissos pedagógicos no âmbito da educação e formação de crianças e adolescentes. Praticado nas escolas em aulas de educação física ou em outros espaços educativos, o esporte implica em espelhar os objetivos educacionais inerentes aos princípios de cidadania, de diversidade, de inclusão social e de democracia. Enfim, o esporte educacional implica na formação de valores, hábitos e atitudes.

Apresento, a seguir, os objetivos deste estudo:

1.1 Objetivo Geral

Verificar a ocorrência de alterações nos níveis de desenvolvimento moral dos praticantes de esporte educacional na escola do MST.

1.2 Objetivos Específicos

- ❖ Descrever os estágios de desenvolvimento moral dos estudantes do 8º e 9º ano no início do programa de esporte educacional.
- ❖ Descrever os estágios de desenvolvimento moral dos estudantes ao final do programa de esporte educacional.
- ❖ Estabelecer comparações entre as duas medidas.

Este estudo priorizou a observação de uma variável importante, autonomia moral, que é pressuposto indispensável para a construção social e psicológica do ser humano. O cabedal teórico que norteou esse trabalho foi composto pelas teorias de Lawrence Kohlberg e Piaget, além de outros autores e estudos que foram imprescindíveis para a elaboração teórico/prática do trabalho.

Através deste estudo pretendi demonstrar que se o professor de educação física estiver empenhado, comprometido com a sua profissão e todos os benefícios que o esporte pode oferecer, ele colherá bons frutos junto aos alunos e terá a certeza de ter contribuído para a boa formação física e social desse futuro cidadão.

Tenho a expectativa que este trabalho seja muito útil para aqueles professores que pretendem trabalhar com um público diferenciado, como os

adolescentes do MST, pois contará com um breve histórico de lutas e conquistas, particularidades, objetivos e ideais que culminam com uma forte e marcante identidade sem terra.

Vejo neste estudo um instrumento poderoso de formação educacional, de formação cidadã no sentido mais amplo da palavra. Desenvolvi nesta escola o esporte educacional, completo, estruturado, planejado e organizado pedagogicamente de forma a proporcionar desenvolvimento físico e mental, trabalhando valores que julgamos necessários para garantir um cidadão consciente e preparado para o pleno exercício da cidadania.

2 REFERENCIAL TEORICO

Para entender a história e a origem do MST, precisamos antes de tudo entender que as lutas e as reivindicações travadas por esse movimento foram experiências construídas cotidianamente pelos trabalhadores rurais e vão marcar e fortalecer profundamente esse grupo social.

Todas as ocupações feitas pelo MST, tinham e têm como ponto de partida a forma de organização. Essas lutas aconteciam em vários lugares ao mesmo tempo e no princípio tinham apoio da própria Igreja Católica e da imprensa popular.

As ocupações precisam ser entendidas como um processo político de luta pela terra, luta de resistência pelos trabalhadores do campo, que reivindicam seu direito de permanecer na terra, produzindo seu sustento. Os agricultores permanecem acampados por tempos à espera da desapropriação do latifúndio para a realização dos assentamentos, dando início a produção de alimentos e a construção de uma vida digna.

As formas de pressão pelo direito à terra são diferentes e variam de acordo com a conjuntura política do momento. O movimento sempre levanta a sua bandeira que significa luta, resistência, sangue, mas nunca violência, pois lutam pela terra que gera vida, resistem às opressões de quem tem muito e os marginalizam, e o vermelho sangue significa que muitos companheiros já tombaram pela luta, deram sua vida em prol do bem comum.

O movimento tem suas palavras de ordem, palavras que reivindicam que clamam e mostram o objetivo da luta. As palavras de ordem mudam com os passar dos anos e das necessidades do povo em determinado tempo ou conjuntura política. Por exemplo:

De 1979 a 1985/6: *Terra de Deus, terra de irmãos; terra para quem nela trabalha, terra não se ganha, terra se conquista.* Esse era um período que a igreja apoiava o movimento e a questão religiosa era bem forte e sempre presente nas manifestações.

De 1985/6 a 1988/9: *Ocupação é a Solução; Reforma agrária já, enquanto o latifúndio quer guerra, nós queremos terra; Reforma Agrária na Lei ou na marra.* Com este Lema, o movimento passa a ter uma visão mais realista, é onde se percebe a necessidade de reivindicar de forma mais efetiva.

De 1988/9 até hoje: Reforma Agrária essa luta é nossa; ocupar, resistir e produzir; MST agora é pra valer; Brasil, Chile, América Central, a luta agora é internacional; Reforma Agrária: Por um Brasil sem Latifúndio. Esse período mostra que as lutas do MST já ultrapassam os limites dos territórios nacionais e passam a ser uma reivindicação mais ampla, global.

Há muitos latifúndios no Brasil e não é difícil de achá-los. Por isso é muito importante para o coletivo do MST que todos os integrantes estejam a par da situação, sejam autores nas decisões do grupo, tenham vez e voz para decidir os passos dados pelo Movimento.

Esses latifúndios improdutivos que ficam jogados, sem utilidade, são ocupados pelo MST, e aparece na mídia, muitas vezes, a imagem deste povo distorcida, provocando a ira e a antipatia da sociedade. Os Sem terras, ficam acampados até o governo desapropriar a terra ocupada, ou comprar outras terras também consideradas latifúndios. Então acontecem os assentamentos, as famílias são levadas para a terra tão sonhada e reivindicada. A terra é dividida em igual quantidade para cada família que posteriormente construirá sua casa e começará a produzir seus próprios alimentos.

A ocupação é uma ação decorrente de necessidades e expectativas, construindo fatos e situações que descortinam a realidade. São os trabalhadores desafiando o Estado, este sendo o representante dos interesses da burguesia agrária. Por essa representação, o Estado apenas propõe e apresenta políticas de assentamento quando se vê intensamente pressionado pelos trabalhadores. (FERNANDES, 2001 p. 75)

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tem por lema "ocupar, resistir, produzir", trinômio que sintetiza sua estratégia para impulsionar a reforma agrária. O MST engloba trabalhadores rurais sem terra (descendentes de pequenos proprietários, arrendatários, meeiros, assalariados rurais e migrantes rural-urbanos), ocupa latifúndios e áreas improdutivas, onde organiza acampamentos, resiste à expulsão das terras ocupadas e pressiona as autoridades a desapropriá-las, organizando manifestações públicas. Conquistada a terra, incentiva as formas coletivas de organização da produção nos assentamentos.

No assentamento existem lugares para reuniões, assembléias, plantações, escolas e farmácias. Mas isso só é conhecido quando as pessoas se propõem a

conhecer os assentamentos do MST. Se as pessoas não se propõem a conhecê-lo, provavelmente não tomarão conhecimento da riqueza de saberes, da organização, do sentido de coletivo, da união que tem este povo. Se esperar pela mídia, não haverá bons resultados, pois ela distorce os fatos, aumenta os problemas, chama os colonos de marginais, violentos, destruidores, baderneiros e tudo de mais negativo possível. Mas na verdade este povo só quer seus direitos, a Reforma agrária tem um sentido bem amplo e representa moradia, alimento, saúde e educação, e principalmente o direito à vida.

Nascido no final da década de 70 no Rio Grande do Sul, o MST está estruturado hoje em 19 estados brasileiros, tendo sob sua influência 620 assentamentos rurais, nos quais vivem aproximadamente 100 mil famílias, beneficiadas por 6,5 milhões de hectares de terras. O Movimento coordena as lutas de outras 15 mil famílias de trabalhadores rurais sem terras. Nas escolas dos assentamentos, estima-se que estudem de 27 a 30 mil crianças de seis a 14 anos e trabalhem aproximadamente mil professores, estima-se ainda que 25 mil crianças estejam fora da escola.

A proposta de educação escolar do MST tem princípios pedagógicos que podem ser sintetizados assim: trabalho, organização e participação coletivos; vínculo entre educação e trabalho; vínculo entre teoria e prática. O papel social do professor é o de um educador-militante; a educação deve estar orientada para a construção de novas relações sociais e de produção. (HADDAD & DI P'ILIERRO, Séries Inovações Educacionais 1994 p33).

Orientado por esses princípios gerais, o MST propõe que a escola pública rural seja organizada com os objetivos e as características seguintes: preparar para o trabalho no meio rural, dando igual ênfase ao trabalho manual e intelectual. Com o trabalho na prática, levar ao conhecimento científico da realidade. Refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças. Capacitar para o exercício da cooperação e da direção coletiva. Incentivar o trabalho coletivo, preocupando-se com o desenvolvimento pessoal de cada aluno, apoiar o desenvolvimento cultural dos trabalhadores assentados, ajudar a formar militantes do movimento e exercitar a mística da luta, vivendo e refletindo sobre uma nova ética de relacionamento humano.

2.1 O Assentamento Filhos de Sepé

A escola Nossa Senhora de Fátima está situada no assentamento denominado Filhos de Sepé, formado por famílias advindas de várias regiões do Estado do Rio Grande do Sul. Por ter essa particularidade, a diferença cultural é bem marcante.

O assentamento foi realizado em 1999, e no mesmo ano a escola começou a existir, pois para o MST a educação escolar deve caminhar junto com a luta pela terra. A educação é sempre incentivada e tem participação ativa da comunidade, onde os mesmos têm diretos a dar opiniões, sugestões e a fazer propostas para a melhoria da escola.

A escola N^a. S^a. de Fátima funciona em turno integral, do 1^o ao 9^o ano, com aproximadamente 250 alunos. É uma escola pequena, não tem uma quadra poli esportiva. Tem pátio e uma quadra cercada com tela onde as crianças podem jogar futsal, vôlei e basquete se colocadas as redes necessárias para o desporto.

Os alunos desta escola são singulares, são diferenciadas, tem particularidades, pois as crianças de outras escolas municipais não passaram pelos percalços que eles passaram. Digo isso pois trilhei o mesmo caminho que eles na minha infância. Meu pai foi para o acampamento quando eu tinha 8 anos de idade, e passei por todas as dificuldades e necessidades que se pode passar em um acampamento do MST. Estive em reuniões, assembléias, ocupações, manifestações e até mesmo confrontos com a brigada militar. Mesmo criança já tinha uma concepção formada sobre igualdade, justiça, direitos e deveres. Sabia que a nossa luta era justa e digna, tinha consciência da necessidade ter terra para trabalhar.

Meus pais eram pequenos agricultores e não tinham outra profissão a não ser cultivar a terra. Eu percebia que a Lei não era justa, pois uns tinham muitas terras e outros não tinham nada. Começava aí minha constituição moral, minha forma de ver o mundo, minha forma de reivindicar.

As crianças do MST são criadas de forma a não se tornar massa de manobra nas mãos dos grandes, são incentivadas a estudar, pois só a educação

lhes dará base forte para dialogar e sustentar o discurso da igualdade e justiça social. É preciso ter argumentos para lutar, não só práticos, mas também teóricos. É preciso ter boa formação para não ser enganado, ludibriado, iludido por promessas vãs.

Acredito que no processo educativo das crianças e adolescentes do MST é de fundamental importância a prática do esporte educacional.

2.2 Esporte Educacional

O esporte educacional pressupõe o esporte como um patrimônio cultural da humanidade e como tal constitui um acervo a ser amplamente a se disseminado para que todos tenham acesso a ele, usufruam, transformem, transmitam e assim dêem seguimento ao seu contínuo processo de construção (TANI, 2007 *apud* Gaya & Torres 2008, Projeto Segundo Tempo).

O esporte educacional tem a função de desenvolver a cultura esportiva, cultivar as atividades lúdicas, educar as crianças para o uso pleno da cidadania, incentivar o conhecimento e o prazer pelo esporte, carregando para a vida a satisfação de se exercitar.

Sabe-se que a educação física escolar encontra-se um pouco desprestigiada nos dias de hoje, isso reflete em crianças sedentárias, obesas, com diagnóstico precoce de diabetes, hipertensão, alto colesterol, problemas posturais, muitas queixas de dores nas costas. As diversas consequências por falta de exercícios físicos poderiam ser evitadas se houvesse uma intervenção pedagógica no ambiente da educação física escolar. Uma educação física rica possibilita trabalhar programas de exercícios físicos, aptidões físicas, lazer qualificado, reabilitação e porque não, a descoberta de talentos.

O esporte educacional promove a saúde, através de um diálogo multidisciplinar é possível trabalhar hábitos de higiene, alimentação saudável, o cuidado com o próprio corpo, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, tratamento do lixo e cuidado com o meio ambiente.

O esporte em si promove o convívio social, noções de respeito às regras, respeito aos companheiros e adversários, convivência entre gêneros. Coloca as

crianças em situação de vitória e derrota, trabalhando seu lado humano e solidário. Exercita a ética, a cooperação, a amizade, a convivência com as diferenças, desenvolve o senso de justiça e ajuda a construir e elevar a formação moral.

As atividades esportivas são concebidas e intencionadas como motivos e oportunidades para objetivos educativos situados além do fortalecimento, da funcionalidade e expressividade do corpo. O terreno esportivo é um espaço por excelência, de formação e educação e desenvolvimento da personalidade, de florescimento do Eu moral, cumprindo funções ao serviço de uma elevada formação ética dos indivíduos e da saúde moral da sociedade (BENTO, 2006 apud Gaya & Torres 2008, Projeto Segundo Tempo p52).

Mas como acontece o desenvolvimento moral? No próximo item apresentarei idéias de alguns autores que estudam esse assunto.

2.3 Autonomia Moral

De acordo com Adelaide Alves Dias (1999), atualmente o tema da educação moral tem ocupado parte das pesquisas sobre desenvolvimento moral, tanto no Brasil quanto no exterior. Apesar disto, ainda há poucas pesquisas sobre programas educativos, que tenham como objetivo o desenvolvimento da autonomia moral.

O desenvolvimento moral é um assunto de grande interesse para a psicologia, assim como para a filosofia, a sociologia e a educação. Na psicologia há diferentes correntes teóricas abordando a moralidade sob diversos aspectos. Sigmund Freud, o fundador da psicanálise, utiliza o chamado “complexo de Édipo” para explicar a origem da moralidade.

A maioria dos estudos de inspiração psicanalítica sobre consciência moral tratam do sentimento de culpa, que é oriundo da ansiedade em relação a perda do amor dos pais, ou de medo da punição pelos impulsos inaceitáveis. (Allinsmith, 1960).

Para os primeiros teóricos behavioristas ou de aprendizagem, como Sears, Grinder e Bandura, a consciência ou moralidade poderia ser comparada com a

resistência à extinção, ou seja, a criança é punida várias vezes por não se comportar adequadamente, com o tempo a punição torna-se desnecessária e o mau comportamento desaparece, mesmo na ausência da punição.

Mais recentemente, adeptos do behaviorismo cognitivo têm acrescentado dimensões cognitivas a esse processo, tais como as expectativas, o valor do incentivo, os testes de hipóteses e a auto-eficácia. (Bandura, 1977 apud Biaggio 2002).

Tanto para o behaviorismo como para a psicanálise, a moral parece algo que vem de fora, da sociedade e posteriormente é internalizado e passa a ser próprio da pessoa.

O construtivismo de Piaget e o enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg dá início a idéia do sujeito humano como autor do processo moral. Esses autores focalizam mais o comportamento moral, o conhecimento do certo e do errado, deixando um pouco de lado o sentimento de culpa.

Tanto Piaget como Kohlberg foram influenciados pelo filósofo Kant (1724-1804) e pelo sociólogo Durkheim (1858-1917). De Kant, com a noção de imperativo categórico, temos a idéia de princípios universais da moral, e de Durkheim, a importância do social, do coletivo. (Biaggio 2002).

2.4 As idéias de Piaget

Em sua obra Piaget dedicou-se a investigar como se processa o desenvolvimento cognitivo, como evoluem o pensamento e o conhecimento. Com uma perspectiva construtivista, fala da interação entre estruturas cognitivas, biologicamente determinadas, e da estimulação ambiental.

Os estudos realizados por Piaget demonstram a existência de um processo de construção da moralidade, em “estágios” universais e organizados hierarquicamente. Na realidade não são propriamente estágios de desenvolvimento moral, mas sim, *atitudes dominantes* que foram encontradas em determinadas idades.

Piaget considera serem três os estágios de julgamento moral nas crianças: a anomia ou pré-moralidade, em que o indivíduo carece de todo sentido de

obrigação para com as regras sociais; a heteronomia ou o realismo moral, em que há uma relação de submissão ao poder, ou seja, o certo é obedecer às ordens da pessoa que detém a autoridade; e, por último, a autonomia moral, que é caracterizada por um novo sentido dado às normas, já que o sentimento de aceitação ou de obrigação para com essas normas está fundamentado nas relações de trocas mútuas e de reciprocidade.

Em sua obra, Jean Piaget discute a questão da autonomia e do seu desenvolvimento. Para Piaget a autonomia não se relaciona com isolamento, na verdade o pensamento autônomo e lógico operatório é paralelo ao surgimento da capacidade de estabelecer relações cooperativas. Quando os agrupamentos operatórios surgem com as articulações das intuições, a criança torna-se cada vez mais apta a agir cooperativamente.

No entender de Piaget ser autônomo significa estar apto a cooperativamente construir o sistema de regras morais e operatórias necessárias à manutenção de relações permeadas pelo respeito mútuo.

Para Piaget (1977), a constituição do princípio de autonomia se desenvolve juntamente com o processo de desenvolvimento da autoconsciência. No início, a inteligência está calcada em atividades motoras, centradas no próprio indivíduo, numa relação egocêntrica de si para si mesmo.

Para Yves de La Taille (1990) a pessoa é moralmente autônoma se, apesar de mudanças de contexto e da presença de pressões sociais, ela permanece, na prática, fiel a seus valores e princípios de ação.

No livro “O julgamento moral na criança”, Jean Piaget (1932/1977) afirma que os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais (a família, a escola, os amigos, a sociedade, os meios de comunicação, etc.). Será durante a convivência diária, desde pequena, com o adulto, com seus pares, com as situações escolares, com os problemas com os quais se defronta, e também experimentando, agindo, que a criança irá construir seus valores, princípios e normas morais.

Ainda na obra de Piaget, ao relacionar-nos uns com os outros, faz-se necessária à existência de regras que visam garantir a harmonia do convívio social, o importante não são as normas em si, os valores de cada pessoa, mas sim, o porquê as seguimos. Por exemplo, uma pessoa pode não furtar por medo de ser

apanhada e outra porque os objetos não lhe pertencem. Ambas não furtaram, mas apesar de ser o mesmo ato, possuíam motivações bastante distintas.

Para Piaget o valor moral de uma ação não está na mera obediência às regras determinadas socialmente, mas sim no princípio inerente a cada ação, ou seja, no por que elas são obedecidas: “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”.

2.5 Estágios do Julgamento Moral de Kohlberg

Kohlberg baseou seus estudos nas idéias de Piaget, se aprofundou e lançou sua teoria identificando também níveis e estágios de desenvolvimento moral. Para Kohlberg, tanto quanto para Piaget, a seqüência de estágios por que passa a pessoa é invariável e universal, ou seja, todas as pessoas de culturas diferentes passam pela mesma seqüência de estágios, na mesma ordem, embora nem todos alcancem os níveis mais elevados.

Kohlberg apresenta uma conceituação mais precisa e discriminada dos estágios de moralidade, sobre os quais também perpassa a dimensão da heteronomia-autonomia. Os seis estágios de desenvolvimento propostos por Kohlberg estão incluídos em três níveis: o pré-convencional (estágios 1 e 2), o convencional (estágios 3 e 4) e o pós-convencional (estágios 5 e 6).

O nível pré-convencional é característico das crianças menores de 9 anos, de alguns adolescentes e de muitos criminosos adolescentes e adultos. O nível convencional é da maioria dos adolescentes e dos adultos da sociedade norte-americana (Colby & Kohlberg, 1984). Pode-se dizer que isso ocorra também em outras sociedades ocidentais, inclusive a brasileira (Biaggio, 1975;1976), e talvez nas sociedades não ocidentais (Snarey, 1985).

O nível pós-convencional é alcançado por uma minoria de adultos (em torno de 5%), geralmente depois dos 20 a 25 anos. O termo convencional não caracteriza indivíduos deste nível como incapazes de diferenciar entre moralidade e convenção social, mas que a moralidade consiste de sistemas de regras morais,

papéis e normas socialmente compartilhados. Abaixo os níveis e os estágios de Kohlberg discriminados de acordo com Biaggio (2002).

Nível pré-convencional

Neste nível o jovem está atento às normas culturais, aos rótulos de bem e de mal, de certo e de errado, mas o interpretam baseando-se nas conseqüências hedonísticas/físicas da ação (punição, recompensa, troca de favores) ou, então, com base no poder físico daqueles que estipulam as normas. O nível é dividido em dois estágios:

Estágio 1: orientação para a punição e obediência.

O que determina a bondade ou a malícia de um ato são as conseqüências físicas do ato em si, sem considerar o significado humano e o valor de tais atitudes e conseqüências. Evitar a punição e obedecer ilimitadamente são valores em si mesmos, não por respeito a uma ordem moral sustentada com a punição e a autoridade.

Estágio 2: orientação relativista instrumental

A ação justa é aquela que - de modo instrumental – satisfaz às minhas necessidades e, ocasionalmente, às dos outros. As relações humanas são vistas de modo similar às comerciais. Estão presentes os elementos de honestidade, reciprocidade e partilha, mas tais elementos são interpretados de modo concreto ou pragmático. A reciprocidade é vista como "tu me gratificas e eu te gratifico", e não como lealdade, gratidão ou justiça.

Nível convencional

Neste nível, a manutenção das expectativas da família, do grupo, da nação é vista como válida em si mesma, sem considerar as conseqüências óbvias e imediatas. A atitude é não somente de conformidade com as expectativas pessoais e com a ordem social, mas de lealdade à ordem constituída: manter ativamente, sustentar e justificar a ordem instituída e identificar-se com as pessoas ou com os grupos envolvidos. Este nível compreende dois estágios:

Estágio 3: orientação interpessoal do "bom menino, boa menina"

É bom aquele comportamento que agrada aos outros, os ajuda e é por eles aprovado. Há muita conformidade com a imagem estereotipada daquilo que

constitui um comportamento "natural" e próprio da maioria dos homens. O comportamento é, muitas vezes, julgado com base nas intenções. A "boa intenção" torna-se, pela primeira vez, importante. Ganha-se a aprovação dos outros sendo simpático e gentil.

Estágio 4: orientação à lei e à ordem constituída

Há uma orientação para a autoridade, para as regras fixas e para a manutenção da ordem social. O comportamento correto consiste em fazer o próprio dever, mostrar respeito pela autoridade e manter a ordem social única e especificamente pelo desejo de mantê-la.

Nível pós-convencional: autônomo

Neste nível, há um esforço claro do indivíduo para definir os valores morais e os princípios que têm validade e aplicação, prescindindo da autoridade dos grupos ou das pessoas que mantêm tais princípios, aos quais não se identifica. Este nível tem dois estágios:

Estágio 5: orientação legalista para o contrato social

Geralmente apresenta características utilitárias. A ação certa tende a ser definida em termos de direitos gerais do indivíduo e modelos criticamente examinados e convenientes à sociedade. Neste estágio a lei é uma invenção dos homens, criada democraticamente para resolver suas próprias necessidades. A Lei serve para tornar todos iguais, e os homens podem criticá-la caso ela não seja direcionada para o bem comum.

Estágio 6 - Princípios universais de consciência.

Neste estágio, o pensamento pós-convencional atinge seu nível mais alto. O indivíduo reconhece os princípios morais universais da consciência individual e age de acordo com eles. Se as leis injustas não puderem ser modificadas pelos canais democráticos, o indivíduo ainda resiste a elas. É a moralidade da desobediência civil, dos mártires e dos revolucionários, e de todos aqueles que permanecem fiéis a seus princípios ao invés de se conformarem com o poder estabelecido e com a autoridade.

De acordo com Kohlberg (1969; 1976; 1981; 1984), o desenvolvimento moral obedece a uma seqüência progressiva e invariante de estágios, cujo fator promocional de mudança de um estágio inferior a outro, qualitativamente superior, é o conflito cognitivo. Assim sendo, a passagem para um nível superior de raciocínio moral pode, por vezes, ser estimulada através da vivência desses conflitos, que pode ser propiciada pela discussão em grupo.

A avaliação do estágio predominante de julgamento moral, no sistema de Kohlberg, é feita por meio de análise de respostas a dilemas morais.

Tendo como referência os estágios de Kohlberg foi desenvolvido foi o *Defining Issues Test (DIT)*, que é um teste objetivo de julgamento moral elaborado por Rest (1974), traduzido e adaptado para uso no Brasil por Bulzneck (1977) e reformulado por Camino e Luna (1989). É composto por seis dilemas morais hipotéticos (anexo 2).

Esse instrumento tem sido usado em algumas pesquisas sobre o desenvolvimento do julgamento moral. Alessandra de Moraes Shimizu da Universidade Estadual Paulista de Presidente Prudente realizou um estudo para avaliar a fidedignidade da tradução e adaptação brasileira do Definig Issues Test (DIT) -2, e realizar algumas ponderações sobre a utilização desse instrumento e do DIT-1 em pesquisas sobre moralidade.

O DIT-1 é um teste constituído por seis dilemas morais - versão longa, ou três dilemas morais (versão curta) e o DIT-2, que é uma nova versão americana, foi elaborada por Rest e Narvaez (1998). Em estudos feitos até o momento, comparando-se o DIT-1 com o DIT-2, tem-se demonstrado que a nova versão é mais moderna, mais curta, possui instruções mais claras e dinâmicas, invalida um número menor de sujeitos pelo teste de não-confiabilidade e parece produzir uma tendência sutilmente mais forte de validade e confiabilidade. Apesar dos aspectos positivos do DIT-2, os autores advertem sobre a necessidade da realização de mais pesquisas a respeito, uma vez que já existem centenas de estudos do DIT-1.

Os testes DIT-1 e DIT-2 foram aplicados em 621 jovens brasileiros, proporcionalmente distribuídos conforme a cidade de procedência (Floriano/PI, Erechim/RS e Marília/SP), o tipo de escola (pública e particular) e o ano escolar freqüentado (8º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio).

Em relação à fidedignidade, notou-se que, apesar de os valores alcançados serem próximos àquele obtido na tradução e adaptação do DIT-1, revelam-se bem menores que os verificados nas versões originais americanas. Na verificação das pontuações alcançadas nos testes, foi observada a existência de tendências distintas no interior da amostra investigada, marcadas pelas variáveis controladas. Foram tecidas considerações sobre a validade e a interpretação desses testes.

Apesar de os resultados dos testes de fidedignidade das traduções do DIT-1 e DIT-2 demonstrarem ser inferiores àqueles obtidos nas versões originais americanas, foi observado que os testes são sensíveis ao controle das variáveis selecionadas na citada pesquisa (status socioeconômico, nível educacional e região de procedência), apontando para tendências distintas no interior da amostra investigada.

Foi verificado também que essas tendências coincidem com os estudos de Rest e colaboradores (1999), que indicam a existência de uma diferenciação de grupos em relação a medidas mais altas ou mais baixas de julgamento moral - especialmente, segundo pesquisas desses autores, em relação à variável nível educacional. O que ocorreu também com o trabalho de Koller e colaboradores (1994) em que, em uma pesquisa aplicando o DIT-1 a 298 jovens de várias Regiões do Brasil, os do Sul e do Sudeste apresentaram um nível de julgamento moral mais alto que os da região Nordeste.

Em Shimizu (2002), realizou-se uma análise comparativa entre as pontuações no DIT-1 e no DIT-2, apresentadas no presente estudo, e as representações sociais que essa mesma amostra pesquisada apresenta em relação a diferentes aspectos sociomorais, conforme o tipo de escola e o ano escolar freqüentado. Os resultados demonstraram que, quando confrontado com as representações sociais e o nível de julgamento moral dos jovens de escola pública e escola particular, as tendências encontradas são bastante marcantes e coincidentes com aquelas apuradas no DIT-1 e DIT-2.

Verificou-se no presente artigo que os indivíduos de escolas públicas classificaram-se entre o 2º e 3º estágio, já os alunos das escolas particulares ficaram mais nos estágios 5A, 5B e 6, corroborando com resultados de outros estudos que apresentaram a condição sócio-econômica como um possível indicador de escores mais altos para o julgamento moral.

No quesito classe escolar, o estudo mostra que alunos do 3º ano do segundo grau apresentaram classificação mais elevadas nos estágios de desenvolvimento moral que os alunos da 8ª série do ensino fundamental. A autora explica que o nível de maturação cognitiva possa ter colaborado para os escores mais altos. A autora argumenta também que a capacidade de interpretação possa ter contribuído para que os alunos do 3º ano ficassem nos estágios mais avançados de desenvolvimento moral. Já que a capacidade de interpretação do texto pode influenciar nas respostas, positiva para o 3º ano e negativa para a 8ª série.

Comparando os dois instrumentos, DIT-1 e DIT-2, a autora argumenta que é preciso que se façam mais estudos. Nesse quesito, o DIT-1 é mais confiável, pois apresenta uma quantidade grande de estudos com amostras significativas.

Através desses estudos é possível perceber que a autonomia moral pode e deve ser trabalhada nas escolas, em casa, na sociedade, a fim de alcançar os estágios mais desenvolvidos de consciência moral.

Kohlberg argumenta em sua teoria que a escola tem papel relevante na construção da autonomia moral da criança e que pais e professores podem contribuir para elevar e solidificar a capacidade do julgamento moral desses pequenos.

No âmbito do esporte o desenvolvimento da moral tem ganhado espaço em estudos e pesquisas, mas muito ainda há para se fazer. Alguns dos autores que mais produzem sobre a moralidade no esporte são *Shields e Bredemeier*.

Shields e Bredemeier (1995), em seu livro *Character Development and Physical Activity* (Desenvolvimento de Caráter e atividade física), afirmam que a moralidade no esporte engloba três conceitos relacionados, ou seja, Jogo Limpo, Espírito Esportivo e Caráter.

O **jogo limpo** é necessário para que todos os participantes tenham uma chance justa de buscar a vitória no esporte. O Jogo Limpo, requer que todos os competidores entendam e mantenham-se fiéis as regras do jogo, não apenas as regras formais, mas também ao espírito de cooperação e às regras de jogos não escritas, assegurando assim, que a competição seja justa .

Espírito esportivo é o segundo componente de moralidade no esporte. *“Ele envolve uma intensa luta para ser bem-sucedido, temperada pelo compromisso com o espírito de jogo de modo que padrões éticos predominem*

sobre ganho estratégico quando os dois estiverem em conflito.” (Shields e Bredemeier, Op. Cit., pg. 568).

E o **caráter** vem como o terceiro componente da moralidade no esporte. É um conceito que integra jogo limpo e espírito esportivo com duas outras importantes virtudes – a **compaixão e a integridade**.

Compaixão – empatia; é a capacidade de assumir e avaliar os sentimentos dos outros. Ter compaixão é sentir por nossos adversários e procurar entender seus sentimentos e perspectiva

Integridade – é a capacidade de manter nossa moralidade e imparcialidade ligada à crença de que podemos satisfazer nossas intenções morais. Ou seja, é ter certeza de que vai fazer a coisa certa quando se defrontar com um dilema moral.

Conforme verificado por Shields e Bredemeier (2001), existe uma relação consistente entre agressão e pessoas com raciocínio moral menos maduro. Embora a agressão esteja ligada a raciocínio moral imaturo, a relação entre raciocínio e comportamento não é perfeitamente entendida.

Miller, Shields e Bredemeier (1997) identificaram quatro estágios de ação moral para a relação raciocínio moral-comportamento, baseando seu trabalho em Rest (1984). Que seriam:

1. Interpretar a situação como envolvendo algum tipo de julgamento moral;
2. Decidir sobre o melhor curso de ação;
3. Fazer uma escolha de agir moralmente; e
4. Implementar uma resposta moral.

Então, saber como os indivíduos raciocinam moralmente e traduzem o raciocínio em ação é importante não apenas para entender as pessoas com quem trabalhamos, mas também para orientar nossas intervenções práticas. Nesta perspectiva este estudo caracteriza-se como de extrema relevância na escola do assentamento.

A maioria das pessoas acredita que pelo simples fato de entrar para um programa de atividade física haverá desenvolvimento do caráter e da moral. Mas há poucas evidências apoiando essa crença (Hodge, 1989). Segundo o autor um programa de esporte não produz automaticamente pessoas melhores ou piores. O caráter não é adquirido, mas ensinado em ambientes esportivos e de atividade

física. O ensino do raciocínio moral e de espírito esportivo envolve o uso sistemático de certas estratégias.

Gibsons, Ebbeck e Weiss (1995) investigaram mudanças de julgamento moral, razão, intenção e comportamento pró-social em crianças de quarta, quinta e sexta séries. As crianças foram separadas aleatoriamente em três grupos distintos. Grupo controle (a); grupo que realizaram atividades de Jogo Limpo para Crianças em aulas de educação física (b); e o terceiro grupo que trabalhou Jogo Limpo Para Crianças durante todas as matérias escolares (c).

O programa Jogo Limpo para Crianças (1990 - JLC) estabelecia que as condições de tratamento fossem baseadas em atividades incluídas do manual de recurso do professor desenvolvido pela comissão para Jogo Limpo no Canadá. As atividades do manual baseiam-se nas teorias estrutural-evolutiva e de aprendizagem social e visam aumentar o respeito pelas regras, pelos árbitros e pelos adversários; dar uma chance de todos os indivíduos de participarem das atividades e manter o autocontrole.

O estudo teve duração de sete meses do ano acadêmico e as medidas de desenvolvimento moral foram obtidas antes e depois da intervenção. Os resultados revelaram que as crianças que participaram dos grupos de tratamento tiveram escores pós-teste significativamente mais altos que as crianças do grupo controle. Na verdade não houve mudanças evidentes no grupo controle

Resultados apontaram que a estratégia de Jogo Limpo para Crianças é igualmente eficaz tanto em educação física, quanto em conjunto com outras matérias acadêmicas. Os resultados estão de acordo com aqueles encontrados por Bredemeier, Weiss, Shields e Shewchuk (1986), Romance, Weiss e Bockoven (1986). O estudo confirma que o oferecimento sistemático e organizado de informação de desenvolvimento moral pode mudar o caráter das crianças.

Frente aos resultados dessas pesquisas, podemos perceber que nós professores de educação física, temos o privilégio de ensinarmos uma matéria que estimula os alunos, que desperta seu interesse. Então, com essa perspectiva nos resta criatividade e compromisso para criarmos em nosso ambiente de trabalho, atividades que desenvolvam a autonomia, o caráter o espírito esportivo e sobre tudo elevar o nível de raciocínio moral de nossos alunos.

Sem dúvida, temos a nosso favor um instrumento valioso de educação. O esporte, a atividade física, a educação física na escola têm muito a oferecer para a

construção do caráter e do julgamento moral. Mas para obtermos resultados é preciso empenho, é preciso estar ciente do nosso papel de educador físico. Só se apresentar como professor de educação física não garante resultados, temos que ser agentes ativos nessa construção e elevação do nível de raciocínio moral de nossos aprendizes.

Foi nesta perspectiva que desenvolvi o presente trabalho: desenvolvi a prática do esporte educacional com o intuito de verificar as possíveis alterações nos estágios de desenvolvimento moral dos estudantes envolvidos.

3.0 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 População e amostra

Em dezembro de 2008 visitei mais uma vez a escola Nossa Senhora de Fátima no Assentamento de Viamão, mas essa visita tinha o propósito de conversar com o diretor da escola para verificar a possibilidade da realização do meu estudo. O diretor Dirceu se mostrou muito atencioso comigo, dando todos os detalhes sobre as turmas que posteriormente seriam o público da minha intervenção. O senhor Dirceu ficou entusiasmado com meu projeto e com os grandes benefícios que as aulas de educação física, ministradas por uma pessoa da comunidade, trarão para os alunos. É um incentivo a mais para os alunos do assentamento ter como professora uma moradora da comunidade, pois eu estou inserida no mesmo contexto que eles, presencio a rotina de vida deles e posso desta forma ter um diálogo mais aberto. E o fato de eu ser uma assentada, assim como eles, e estar estudando em uma faculdade federal, conta muito, pois minha história pode servir de exemplo para aqueles que vislumbram um dia fazer um curso superior.

Sendo assim, ficou acertado com o diretor que eu ministraria aula para o 8º e 9º ano dois períodos por semana, durante todo o ano, sendo a sexta-feira o dia escolhido por ele. Quando teve início as aulas em março de 2009, eu estive novamente com o senhor Dirceu para tratarmos dos detalhes finais para começar a dar as aulas. As duas turmas em questão foram escolhidas em função das idades, pois eu precisava trabalhar com idades entre 12 e 18 anos, ou seja, adolescentes.

Conforme já explicitado na introdução desse trabalho, a escola possui, aproximadamente 220 alunos do 1º. Ao 9º. Ano. Ministrei aulas de esporte educacional para 48 alunos, sendo 28 do 8º e 20 do 9º ano do ensino fundamental, num total 27 meninos e 21 meninas, com idades entre doze e dezoito anos. Os alunos do 8º ano encontram-se posicionados na faixa de 12 a 14 anos e os alunos do 9º ano situam-se na faixa etária de 14 a 18 anos. São adolescentes que vivem no assentamento Filhos de Sepé no município de Viamão. São jovens ativos, que fazem um pouco de atividade física na escola, e que realizam tarefas domésticas e

também do campo. A escola Nossa Senhora de Fátima está situada na zona rural do município. Os trabalhos serão desenvolvidos na quadra de esporte da escola. A amostra é voluntária, cujos responsáveis autorizaram a participação no estudo.

No dia 06 de março de 2009 eu tive o primeiro contato com os adolescentes e seus pais. Em um momento determinado, me reuni com os pais para explicar meu projeto, os procedimentos, os métodos aplicados, de que forma se procederá, dias e horários, também lhes apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, esclareci suas dúvidas e solicitei suas assinaturas para a permissão de seus filhos na participação nesse estudo.

3.2 Instrumento de Coleta de Dados

O instrumento utilizado foi o *Defining Issues Test (DIT)*, que é um teste objetivo de julgamento moral elaborado por Rest (1974), traduzido e adaptado para uso no Brasil por Bulzneck (1977) e reformulado por Camino e Luna (1989). É composto por seis dilemas morais hipotéticos (anexo 2).

A cada uma das perguntas que seguem os dilemas morais do DIT-1, os participantes podem responder sim, não ou não sei. Uma lista de doze afirmações, também é apresentada a fim de que o participante colocando-se no lugar do protagonista da história indique o grau de importância (que varia de máxima a nenhuma importância), de cada uma das afirmações no momento em que toma uma decisão sobre o dilema.

As doze afirmações foram construídas por Rest (1974), tendo como base a tipologia de estágios kohlbergiana, ou seja, representam um estágio moral. Além disso, em cada um dos dilemas, pelo menos uma das afirmações possui conteúdo, retoricamente bem construído, porém destituído de sentido (intitulado por Rest de M). As questões do tipo M no DIT-1 são: as de nº. 4 e 7 na estória 1, nº. 6 na estória 3, nº. 6 na estória 4 e nº. 5 na estória 6.

Ainda, pelo menos uma das afirmações representa um estágio kohlbergiano intermediário (entre o 4 e 5) e que Rest chamou de A. O participante escolhe, então, dentre as doze afirmações, as quatro mais importantes para ele, de forma hierárquica. Inicia-se então, a tabulação dos dados.

Uma folha de resposta, elaborada por Rest (1974), apresenta as doze afirmações seguidas do estágio que cada uma delas representa. Então, atribui-se pesos de quatro a um, para as respostas em cada uma das quatro questões escolhidas como as mais importantes. A primeira mais importante vale quatro, a segunda três, a terceira dois e a quarta vale um. Ao final da apuração, obtêm-se os escores de peso referentes a cada um dos estágios. Esses escores de peso são obtidos através da subtração e posterior divisão por um número pré-estabelecido referentes aos estágios apresentados na Folha de Apuração do DIT. Também é possível obter outro escore, denominado escore P, que representa a percentagem de nível pós-convencional (Estágios 5A, 5B, e 6) podendo-se, ainda, visualizar os padrões de respostas que os sujeitos oferecem em cada Estágio (2, 3, 4, 5A, 5B, e 6) assim como as respostas "A" que caracterizam indivíduos em transição do estágio 4 para o estágio 5. Por estágios dominantes entende-se aqueles que obtiverem a maior pontuação de escores ao final da tabulação dos seis dilemas. As pontuações padronizadas dos estágios podem ser positivas ou negativas. Uma pontuação maior do que +1,000 indica que o sujeito teve um desvio acima do padrão naquele estágio. Se no final das pontuações padronizadas o indivíduo não obtiver pontuação maior que +1,000, então o sujeito não demonstrou qualquer orientação por um estágio, e excepcionalmente não pode ser classificado em nenhum tipo, sendo seu teste desclassificado da amostra.

No final da apuração, se a somatória de M for maior de que oito (8), a amostra será descartada. Da mesma forma, se uma amostra tiver incoerência entre as questões atribuídas com o grau máximo de importância, e essas, não constarem na lista das quatro questões mais importantes, a mesma será descartada. A Folha de Apuração do DIT está no anexo 3 deste trabalho.

3.4 Tratamento dos Dados

Antes do início das aulas de esporte educacional, apliquei o referido instrumento para conhecer os níveis de desenvolvimento moral de meus alunos. Ao término do período de realização das aulas (5 meses – o plano de trabalho das atividades desenvolvidas encontra-se no anexo 1) repeti a aplicação do instrumento utilizado. Para análise dos dados foram apresentados os valores absolutos daqueles instrumentos cujos estudantes haviam realizado o pré e pós-

teste e que tenha sido possível a classificação (ou seja: não tenha obtido a somatória de M maior que oito ou não apresente incoerência de respostas conforme explicado no parágrafo anterior).

4.0 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 A aplicação do instrumento escolhido

Quando dei início à intervenção na escola do assentamento a população era composta por 48 alunos matriculados e aptos a participar do meu projeto, no entanto, com o decorrer do semestre alguns alunos foram transferidos ou simplesmente saíram da escola. O pré-teste foi realizado por 47 alunos e o pós-teste por 37. Esse decréscimo na população é devido ao motivo já comentado acima e também por motivo de competição escolar na data do pós-teste, onde um número significativo de garotas estava ausente devido à competição.

A grande dificuldade encontrada pelos alunos foi entender o instrumento, com seus questionamentos e sentenças. Dificuldade esta, que tentei sanar no decorrer da intervenção, pois os dilemas apresentados no instrumento foram trabalhados em aula, durante discussões abertas com a participação verbal e também escrita dos alunos. Durante essas discussões eu percebia que a turma estava entendendo os dilemas morais, pois opinavam, se posicionavam frente às questões, faziam seus julgamentos. No entanto na prática, no momento dos testes, a grande maioria foi desclassificada da amostra.

Nos testes realizados, houve uma explicação prévia de como tinham que proceder. Era de forma individual, sem consulta ao colega e os alunos deveriam estar dispostos a participar do teste, não acarretando nenhuma sanção para quem por ventura não quisesse realizá-lo. Minha tarefa foi explicar e sanar as dúvidas dos alunos antes e durante o teste, não interferindo de modo a sugerir a resposta certa. Também frisei para a turma que não havia respostas erradas ou certas, e sim formas diferentes de julgar as sentenças.

Mesmo com todas as explicações preliminares, o entendimento do instrumento ficou comprometido e apenas oito (8) alunos responderam adequadamente o pré-teste e o pós-teste. Teve alunos que anularam os dois testes, outros anularam o primeiro e outros ainda, anularam o segundo teste. Esses testes “nulos” são julgados assim por conterem quesitos que excluem o indivíduo da amostra, conforme apresentado no capítulo dos procedimentos metodológicos.

Acredito que esse número reduzido de alunos classificados deve-se ao fato de o instrumento ser de difícil entendimento, por conter estórias de um contexto adverso do vivenciado pelos adolescentes do assentamento. Um exemplo claro deste desconforto por parte dos alunos trata-se do dilema “Da ocupação pelos estudantes” que fala sobre protestos contra a guerra no Vietnã. Esse assunto trata de uma cultura diferente e desconhecida pela maioria daqueles alunos. Outra dificuldade que percebi por parte da turma, foi no sentido de interpretar os dilemas e suas questões, o que pode ter ocasionado prejuízos nos resultados, pois segundo Shimizu (2004), se o participante não possuir um bom nível de leitura pode ser prejudicado pelo nível de compreensão exigidos pelo teste (elevado demais para essa população). Esse fator poderia levar a resultados que não revelariam o nível real de julgamento moral dos pesquisados, uma vez que o fator capacidade de leitura e interpretação de textos não é condição necessária para o desenvolvimento moral.

Destes oito (8) alunos, dois tinham 13 anos, quatro tinham 14 e mais dois alunos com 16 anos. De acordo com a teoria de Kohlberg sobre os estágios do desenvolvimento moral, os alunos classificados para a amostra deveriam estar no nível convencional, estágios 3 e 4. Segundo o autor, o nível convencional é o da maioria dos adolescentes e adultos da sociedade norte-americana (Colby & Kohlberg, 1984), e também das sociedades ocidentais, inclusive na brasileira (Biaggio, 1975:1976) e provavelmente nas sociedades não ocidentais (Snarey, 1985).

Dos oito (8) alunos, dois se classificaram no nível pré-convencional, cinco deles no nível convencional e um no nível pós-convencional. Quanto ao escore P, que indica a percentagem de pensamento pós-convencional do sujeito (estágio 5 e 6), os resultados foram de 14,99% no pré-teste e 26,66% no pós-teste. Os resultados estão de acordo com aqueles encontrados por Bredemeier, Weiss, Shields e Shewchuk (1986), Romance, Weiss e Bockoven (1986), confirmando que o oferecimento sistemático e organizado de informações e estratégias de desenvolvimento moral pode mudar o julgamento moral e o caráter das crianças. Segundo Blatt e Kohlberg (1975), os efeitos de um programa de desenvolvimento moral, permanecem a longo prazo e são mais marcantes quando trabalhado com pré-adolescentes e adolescentes. Essa fase da vida seria um período crítico para o desenvolvimento moral.

A forma como trabalhei os dilemas morais foram através de discussões com as turmas, tanto em sala de aula quanto na quadra, sempre que o assunto a tratar fosse pertinente naquele momento. Blatt (1975), afirma que a técnica de discussão de dilemas morais em grupo visa à promoção de desenvolvimento moral. Esse mesmo autor argumenta que a eficácia desta técnica se dá ao confrontar as opiniões dos participantes, gerando um conflito cognitivo que leva a maior maturidade de julgamento moral. Biaggio (2002), concorda com essa técnica e afirma que: *“esse método promove a educação moral sem usar de doutrinação e relativismos, pois visa promover o desenvolvimento natural de estruturas universais de tomada de decisão, e não de adesão a um conjunto determinado de valores e crenças religiosas ou morais”*. Concordo com esses autores e acredito que seja de grande importância o desenvolvimento da autonomia moral discente na escola condicionada com a intervenção consciente do professor.

Percebe-se então, a relevância da aplicação de um programa de desenvolvimento da autonomia moral nas escolas, visando transformar indivíduos com capacidade crítica de questionamento das leis vigentes e sendo capazes de atuar como líderes e agentes da transformação social. Segundo Piaget (1977), *“a autonomia moral é uma conquista possível para os seres humanos, mas para isto acontecer é preciso percorrer um longo caminho”*, sendo assim, é preciso que todos contribuam, pais, professores e todos aqueles que estão intimamente ligados a educação de nossos jovens. Menin (1996, p83) acrescenta:

A moralidade é algo maior que saber as “boas regras” ou as “leis constituídas” sobre como agir: Ela implica em refletir no porque seguir certas regras ou leis, mais do que obedecê-la cegamente.

Sendo assim, é necessário educar para o questionamento, educar o aluno para o raciocínio crítico e construtivo. O professor é um mediador, dando o exemplo da democracia em suas aulas. Nós educadores, temos que incentivar nossos alunos a buscar novas respostas, a ver as várias faces de um problema e a questionar inclusive o que estamos ensinando.

Abaixo na *figura 1* podemos observar os resultados do pré-teste e do pós-teste dos alunos selecionados para a amostra. Esse quadro mostra a classificação quanto ao nível de desenvolvimento moral, com seus respectivos estágios,

segundo as teorias de Kohlberg, também mostra o escore P de cada indivíduo. Nesta tabela podemos observar que o *aluno 1* evoluiu do nível pré-convencional para o nível convencional com aumento do escore P, assim como o *aluno 2* que foi do nível pré-convencional para o pós-convencional com a elevação do escore P. O *aluno 3* e o *aluno 4* permaneceram no mesmo nível de desenvolvimento com aumento do escore P para o primeiro caso e decréscimo para o segundo. Esse decréscimo do escore P para o *aluno 4* pode ter ocorrido devido um descuido na hora de fazer o teste, pois segundo a teoria de Kohlberg o indivíduo evolui no nível de desenvolvimento moral de acordo com uma seqüência invariável, hierárquica e progressiva, não podendo retroceder a um nível mais baixo quando já demonstrado orientação para um nível mais elevado. O *aluno 5* e o *aluno 8* permaneceram no mesmo nível, havendo uma elevação no escore P apenas no segundo caso. O *aluno 6* e o *aluno 7* passaram do nível convencional para o pós-convencional com respectivo aumento no escore P desses indivíduos.

Alunos	Pré-teste	Escore P	Pós-teste	Escore P
Aluno 1	Pré-convencional (Estágio 2)	10%	Convencional (Estágio 3)	31,66%
Aluno 2	Pré-convencional (Estágio 2)	16,66%	Pós-convencional (Estágio *A)	25%
Aluno 3	Convencional (Estágio 3)	6,66%	Convencional (Estágio 3)	13,33%
Aluno 4	Convencional (Estágio 3)	18,33%	Convencional (Estágio 3)	10%
Aluno 5	Convencional (Estágio 4)	11,66%	Convencional (Estágio 4)	11,66%
Aluno 6	Convencional (Estágio 3)	18,33%	Pós-convencional (Estágio 6)	30%
Aluno 7	Convencional (Estágio 4)	13,66	Pós-convencional (Estágio *A)	28,66%
Aluno 8	Pós-convencional (Estágio *A)	26,66%	Pós-convencional (Estágio *A)	41,66%

Figura 1

* O estágio A se caracteriza como pós-convencional por representar uma transição do estágio 4 para o estágio 5.

4.2 Considerações sobre as aulas de esporte educacional

Sempre acreditei ser a educação um ato de amor, tanto nas relações familiares quanto na escola. Para ser um professor, antes de tudo, é preciso gostar de ensinar, querer passar o conhecimento adiante, ter paciência, perseverança, atitude positiva frente às adversidades do meio escolar e, acima de tudo, acreditar na educação como sendo o alicerce para o desenvolvimento das gerações futuras. Pois é baseado nestes princípios e querendo fazer a diferença que escolhi para o meu trabalho de conclusão de curso um assunto que até pouco tempo era pouco explorado nos meios acadêmicos, a prática da educação física como intervenção para o desenvolvimento moral na população escolar. Com o título “A influência da prática do esporte educacional nos níveis de desenvolvimento moral em estudantes do Assentamento Filhos de Sepé – Viamão”, dei início ao que seria para mim um grande desafio, pois a literatura não trás muitos trabalhos com o mesmo enfoque que o meu.

Iniciei meu trabalho na escola do assentamento, apliquei o pré-teste, fiz a intervenção num período de cinco meses, no total de 30 horas/aula e posteriormente apliquei o pós-teste. As aulas ocorriam sempre as sextas, sendo dois períodos de 40 minutos. Algo que acontecia frequentemente e me deixava descontente, era o fato de as reuniões de entregas de boletins, reuniões pedagógicas, festas e feriados postecipados ocorrerem sempre na sexta-feira, prejudicando os poucos períodos da aula de educação física. Mas este não era o único obstáculo a enfrentar na aula. A instituição não tinha quadra coberta, então quando chovia, tinha que ficar em sala de aula ou utilizar vassouras para tirar a água da chuva da quadra. Quando não era o clima, era a falta de material adequado para a prática esportiva, não tinha bolas, e as que tinham estavam furadas ou murchas, a rede de vôlei era precária. Muitas vezes levei material adaptado de casa, como jornais, papel cartolina, joguinhos feitos de papel, cordas,

umas bolas de meia e bola de futebol. Algumas vezes requisitávamos bolas que os alunos traziam.

Os imprevistos que aconteciam na escola do assentamento não são diferentes das outras escolas, e eu não fui a primeira professora a improvisar material e nem serei a última, aliás, isso é muito comum de acontecer nas escolas públicas do nosso país. Na verdade os professores têm que se esforçar muito para ministrar uma boa aula, satisfazer as necessidades de aprendizagem, contando apenas com a criatividade, o improviso e é claro, muita vontade de ensinar.

Eu tinha duas turmas, do 8º e 9º ano, de 12 a 18 anos, cada uma com características próprias. Percebi que os alunos do 8º ano, entre 12 e 16 anos, eram bem infantis nas suas atitudes, mas não gostavam de brincadeiras de “criancinhas”, não gostavam de pegar na mão uns dos outros, e se fosse do sexo oposto era mais complicado ainda. Já os alunos do 9º ano, entre 14 e 18 anos, eram mais adultos, seguros de si, gostavam de atividades recreativas, brincavam mesmo, se divertiam muito e não tinham nenhum problema em pegar na mão uns dos outros, também não tinham problemas de relacionamento entre gêneros. Mas uma coisa era comum a eles, odiavam “perder tempo” conversando, diziam que aulas teóricas eles tinham nas outras matérias, em educação física eles queriam jogar, e sempre futebol. Quando fazíamos os grupos de discussões alguns gostavam, mas a maioria torcia a cara, queriam que a discussão terminasse logo para ir para a quadra. Também tínhamos nossas discussões durante a aula, na quadra e no final da aula sentávamos na sombra de uma árvore frondosa e conversávamos sobre o tema do dia.

No começo eles não gostavam dos bate-papos, mas com o tempo foram se habituando, participando de forma verbal e escrita. É claro, eu sabia que não era a atividade mais prazerosa do dia. Nas nossas discussões eu tinha a fala inicial, lia uma estória, tentava explicar com minhas palavras, tentava trazer a estória para um contexto mais próximo deles, de forma que eles entendessem a temática e pudessem opinar. As estórias utilizadas eram algumas do instrumento e outras do contexto esportivo, que eu adaptei do livro de Shields e Bredemeier (1995).

Um dos dilemas morais utilizado foi a dos lutadores Cláudio e Ronaldo, *dois lutadores de 70 kg com habilidades semelhantes envolvidos em uma luta difícil. Ronaldo sofre uma lesão no joelho esquerdo, pede um tempo para ser atendido e depois retorna ao ringue. Ele está obviamente sofrendo, com os*

movimentos muito restritos e não pode botar peso sobre sua perna lesionada. Então depois de contar a estória eu dizia: - Imagine que você é Cláudio e responda as seguintes perguntas. - Você deve executar movimentos para o lado da perna lesionada porque será mais fácil marcar pontos? - Uma vez em contato com seu adversário lesionado, você deve fazer pressão extra sobre sua perna lesionada a fim de provocar-lhe dor? - Deve evitar executar movimentos na direção da perna lesionada dele apenas se a luta estiver empatada? - Deve evitar totalmente executar movimentos na direção da perna lesionada dele e tentar vencê-lo lealmente? As questões eram feitas de forma oral, uma por uma para que eles fossem elaborando as respostas. Para aqueles alunos que se manifestavam eu tinha uma réplica, ia mais fundo no questionamento. Por exemplo, um aluno me disse que era uma luta livre, então valia tudo, e eu perguntava, mas Ronaldo está sentindo dor e você (Cláudio) é um bom lutador pode vencê-lo lealmente. Coloque-se no lugar do lutador machucado, como se sente? E outro aluno disse que os lutadores sabem das conseqüências quando entram no ringue, e eu o questionei que o lutador machucado poderia ser um parente seu, alguém do qual gostasse e se mesmo assim, continuaria pensando do mesmo jeito?

As réplicas eram feitas no sentido de estimular os alunos a ver os diversos ângulos de uma discussão, a se colocar no lugar dos personagens, tentarem sentir as mesmas dores e frustrações dos sujeitos envolvidos no dilema moral. Para Piaget, no livro "O julgamento moral na criança" (1932/197), os valores morais na criança são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais, na família, escola, com os amigos, e que será com essas vivências, a qual se defronta todos os dias, que a criança irá construir seus valores, princípios e normas morais. Sendo assim, os grupos de discussão favorecem esse enfrentamento entre as crianças, fazem com que elas pensem, raciocinem, julguem os fatos e decidam pela melhor atitude, isso, sem ceder às pressões sociais e permanecendo fiel aos seus princípios. Durante as discussões em grupo e durante os testes eu sempre frisava que não havia resposta certa ou errada, muito menos que eles seriam repreendidos pela forma de julgar, que suas decisões não seriam julgadas, que eles podiam se expressar livremente, sempre respeitando o espaço do outro.

No primeiro trimestre trabalhamos futsal, no segundo vôlei e depois handebol, todos os esportes escolhidos por eles em votação no começo do ano

letivo. Os alunos já tinham noção desses esportes, mas eles queriam saber as regras oficiais, pois iriam participar de um campeonato durante o ano com várias modalidades, sendo assim, aprender as regras básicas e praticar os fundamentos eram imprescindíveis para o bom andamento na competição. Iniciamos com o futsal, trabalhamos os fundamentos e as regras concomitantemente. Alguns alunos (especialmente os meninos) achavam os exercícios um tanto maçantes, diziam já saber fazer os fundamentos, para esses eu colocava um pouco mais de complexidade nos exercícios. A maioria da turma gostava dos exercícios, principalmente as meninas, pois era uma chance para elas praticar os fundamentos. Os resultados eram bons, as meninas se empolgavam em conseguir cabecear, ficavam eufóricas em conseguir chutar com a parte interna do pé e vibravam muito ao conseguir driblar os meninos. Mas essa chance não foi só para as meninas, foi também para aqueles meninos mais retraídos que não são convidados para integrar o time nos jogos. Eu sempre frisava que no momento que a gente domina os fundamentos de um esporte, fica muito mais fácil praticá-lo com maior eficiência. Durante estas aulas dávamos uma pausa para o descanso, então eu novamente usava o contexto da aula para questioná-los sobre as exclusões que são feitas com aqueles colegas que não jogam bem, ou que são gordinhos ou só escolhidos para ser goleiro, aqueles aos quais consideravam “perna de pau”. Eu argumentava que ao serem excluídos por não jogar bem, eles perdiam a chance de praticar e melhorar sua técnica, fazendo com que ficassem retraídos e a parte dos jogos.

Só havia uma quadra para a prática do futsal, então, dividia a turma em grupos para jogar, enquanto uns jogavam outros batiam bola do lado de fora da quadra, praticando os fundamentos aprendidos. Os alunos reivindicavam no final da aula alguns minutos livres para jogar futebol sem a minha intervenção, isso servia para que eles escolhessem entre si os melhores jogadores, excluindo sempre os “ruins”. No primeiro “tempo livre” aconteceu o que eu previa, só jogavam os meninos mais habilidosos, ficando de fora as meninas e os “pernas de pau”. Vendo o descontentamento dos excluídos resolvi intervir para tentar remediar a situação. Disse aos alunos que não haveria mais “tempo livre”, pois só uns jogavam e os outros ficavam olhando, e dei um ultimato, ou eles organizavam uma forma justa de jogar, incluindo todos que assim o quisessem, ou eu cancelaria o “tempo livre”. Na outra aula, a fim de verificar o que tinham planejado, levei um

apito para arbitrar o jogo deles, não intervindo muito, apenas apitando as infrações, ficando por perto para conferir e impedir a discriminação. Um dos alunos percebendo que eu tinha o apito se ofereceu para apitar, e eu só interviria se ele se equivocasse. Dei o apito ao aluno e fiquei do lado de fora da quadra, só observando. O que se seguiu foi algo fascinante para mim, pois vi meus alunos serem justos, autônomos e participativos. Os alunos perguntaram quem queria jogar, contaram e dividiram igualmente dois grupos. Tinha mais ou menos uns dez em cada equipe entre meninos e meninas, escolheram cinco de cada lado para começarem jogando, os reservas ficaram do lado de fora da quadra, prontos para entrar no momento indicado. Foi convencionado pelos jogadores que a cada gol sofrido, o time que levara o gol teria que tirar dois titulares e colocar dois reservas. Assim todos poderiam jogar, cada um a seu tempo. Eu percebi que todos tinham ficado felizes com aquela resolução, principalmente eu vendo meus alunos autônomos e organizados para o benefício do bem comum. O apito não ficou só com um aluno, ele rodou de mão em mão, sendo substituído a cada gol. E assim, todos jogaram e tiveram a chance de apitar. A partir de então, o “tempo livre” aconteceu de forma democrática e justa com todos que quiseram participar.

Como eu já havia falado, o material de educação física era escasso, mas quebrava um galho. Tinha duas bolas de vôlei, uma estava com o couro rasgado e a outra frequentemente estava murcha. Logo que começamos as aulas sobre os fundamentos do vôlei, eu percebi que quase todos os alunos chutavam a bola com o pé, então eu comecei a orientá-los a não fazer isso, pois assim estariam contribuindo para acabar com a funcionalidade da bola, ou seja, não daria mais para jogar vôlei. Eu literalmente peguei no pé deles para que não tocassem a bola com o pé, aos poucos eles foram se adaptando a essa regra, pois zelar pelos materiais da aula, respeitar colegas e professores, cuidar da higiene da sala, respeitar o espaço do próximo e vir para a educação física com a roupa adequada era alguns dos princípios que tínhamos para o bom andamento das aulas. Mas a questão da bola foi bem marcante para os alunos, pois eles, vez ou outra esqueciam da regra de não chutar a bola de vôlei com o pé e quando eu menos esperava estavam dando embaixadinha com a mesma, mas devido a minha insistência a turma se acostumou com a regra e repreendiam eles mesmos quando um colega usava o pé para passar a bola.

O meu plano de avaliação era composto por trabalho escrito, sobre os fundamentos do esporte que estávamos aprendendo, prova prática com os fundamentos do esporte, velocidade, resistência e flexibilidade. A participação ativa na aula, o interesse e a responsabilidade eram requisitos indispensáveis que compunham a nota final do trimestre. Se ao final do trimestre o aluno achasse ser sua nota injusta, ele poderia vir até mim e negociar de forma democrática suas razões para melhorar a nota. As turmas eram unânimes nas reclamações sobre este plano de avaliação. Eles nunca tiveram que galgar a nota de educação física com tantos requisitos e exigências. Houveram reclamações ao diretor sobre meu estilo de avaliação, que era absurda, sem necessidade. O diretor, sabiamente me respaldou e disse que eles tinham que vivenciar novas formas de trabalho e que eu não estava fazendo nada que pudesse ser inadequado. Frente a essas reclamações, eu sentei com as turmas e expus meus objetivos de trabalho, disse qual era a real necessidade de se avaliar de formas distintas. Eles compreenderam a importância e perceberam que o novo nem sempre é complicado, apenas é preciso ser visto por outros ângulos. As provas e trabalhos foram um sucesso a meu ver, pude avaliar os alunos por várias vias, sendo de extrema relevância para a continuidade do meu trabalho.

Com referência a vestimenta adequada, eu tive que abrir exceções, pois nem todos os alunos tinham condições de se vestir a caráter. Na turma do 8º ano, eu tinha uma aluna de 13 anos que não tinha tênis e que fazia a aula descalça, outro aluno dizia que sua única calça de educação física estava molhada ou não tinha secado a tempo. Esses episódios eram para mim um dilema, não podia proibi-los de fazer a aula, tinha que entender que não dependia só deles, mas ao mesmo tempo eu tinha medo que a menina de pés descalços se machucasse, realmente era complicado. Eu imagino que nas periferias das grandes cidades ou até mesmo em comunidades carentes ou indígenas, essa mesma situação deve deixar os professores de educação física preocupados e sem saber como agir. Aquela menina descalça não foi mais a aula, soube que havia “fugido” com um rapaz dez anos mais velho que ela. Fiquei chocada, mas com as mãos amarradas, pois os pais não estavam tão preocupados assim com a filha. Essa realidade também é freqüente nas comunidades mais carentes do nosso país, e nós como professores, temos a responsabilidade de informar nossos alunos, de prepará-los para essas situações, de orientá-los para que estudem, amadureçam e só depois

optem por assumir compromissos tão pesados para essas idades tão tenras. Devido a este episódio, eu comecei a falar com as meninas, de forma informal, para que elas estudem, sejam independentes, gostem de si, respeitem seu corpo, namorem, mas com responsabilidade e segurança.

Quando eu quis aplicar meu projeto na escola do assentamento, eu tinha uma expectativa quanto ao comportamento das crianças, como se viam, o que pensavam de morar no assentamento, como encaravam as lutas do MST e como eram suas concepções sobre as condições sociais no nosso país. Hoje percebo que fantasiei muito, na verdade me respaldei nas minhas concepções, de como encarávamos o mundo, eu e meus colegas de assentamento, na nossa adolescência. Enganei-me feio, pois ali na escola encontrei crianças com baixa alta-estima, com vergonha de dizer que eram assentadas, vergonha de verem seus pais nas manifestações. A maioria dos alunos não tinha uma opinião formada sobre as lutas, alguns não concordavam, a maioria não tinha idéia do que o grupo social ao qual pertenciam representava para a sociedade. Me decepcionei com os alunos neste sentido, pois na minha época nós sabíamos a importância das manifestações, sabíamos quais eram os propósitos das lutas do movimento, entendíamos a importância do movimento sem terra como um grupo organizado e destinado a reivindicar direitos que nos eram negados, entendíamos que era uma causa justa lutar por reforma agrária, moradia, trabalho e vida digna. Sabíamos também que havia exageros por parte do MST, sempre há laranjas podres na sexta, mas tínhamos plena convicção que a luta dos nossos pais era legítima e digna de orgulho.

Em várias de nossas reuniões tentei sempre passar para os alunos quanto é importante se orgulhar das nossas conquistas, ter orgulho de lutar por causas justas, de reivindicar nossos direitos, de estudar, aprender e nunca deixar que os outros nos manipulem. Disse a eles, várias vezes, que podemos conquistar tudo que queremos, depende de nós nos esforçarmos e lutarmos pelos nossos ideais, mas sempre sendo justos, honestos, com caráter, valorizando em primeiro lugar a vida humana. Argumentei a importância de cuidar do meio ambiente, tratar o lixo com responsabilidade, pois depende de nós o futuro da humanidade. E disse ainda, para que as crianças nunca se envergonhem de seus pais, das lutas e objetivos deles, que se orgulhem da sua história e que não deixem nunca que o preconceito de alguns desentendidos tire a legitimidade do nosso povo.

Acredito na relevância do meu trabalho, creio que contribui para a melhora da auto-estima das crianças, as relações pessoais e respeito uns aos outros. Sei que o tempo foi curto, mas mesmo assim foi suficiente para ser observadas alterações de comportamentos, diferenças na forma de julgamento dos alunos, melhora na percepção de mundo, respeito à vida e valorização do bem comum. Sei que neste curto período de tempo eu fiz a diferença para aqueles alunos e quero que meu exemplo de estudar e lutar por uma vida digna seja contagiante e que futuramente tenhamos mais colonos assentados estudando em nossas universidades, trazendo prosperidade para o campo e conseqüentemente para nossa sociedade.

5 CONCLUSÃO

Com este trabalho eu busquei verificar a influência que o esporte educacional tem em relação à autonomia moral dos alunos do assentamento. Cito novamente Piaget (1932), onde ele diz que a autonomia moral é uma conquista possível para o homem, precisando para isso, percorrer um longo caminho. E um desses caminhos pode ser a educação física, mas não adiantaria simplesmente ministrar uma aula e esperar desenvolver o caráter, a autonomia e a moralidade, é preciso estar fundamentado em teorias educacionais que busquem alcançar tais objetivos. O professor como educador consciente e comprometido com a educação tem o dever de buscar subsídios que melhor possibilite o desenvolvimento integral do seu aluno.

Um processo de educação não se faz somente através de simples verbalizações, mas também, ou principalmente, por vivências em situações concretas, pois o seu objetivo final deve ser o de promover mudanças, não só em termos de se apreender o que seja uma escala de valores, mas principalmente no nível da vivência dessa escala de valores. Beresford (1994) pg89.

Existem várias situações concretas em que podem ser estabelecidas ricas vivências em uma escala de valores. Entre elas, sem dúvida está o esporte e com ele a possibilidade de exercitar a moral social. É possível através do esporte educacional, trabalhar cooperação, responsabilidade, solidariedade, auto-estima, igualdade, autonomia física e moral, respeito mútuo, amizade e amor ao próximo, preparando para o futuro um cidadão consciente para viver em sociedade.

Muitos obstáculos apareceram ao longo deste trabalho, mas acredito que a minha intervenção foi válida e com certeza trouxe benefícios para os alunos, pais e professores. Talvez na teoria os resultados não tenham sido tão expressivos, devido às limitações já citadas do instrumento, mas na prática os resultados foram visíveis, pois alunos que discriminavam colegas “pernas de pau”, gordinhos e meninas, passaram a incluí-los nas atividades. As relações de gênero que eram complicadas no início das aulas, posteriormente melhoraram significativamente. Os materiais esportivos que não eram respeitados e nem preservados passaram a ser

cuidados e valorizados. Eu percebi alunos mais autônomos nas atividades, mais críticos em relação às aulas sugerindo atividades esportivas. Eu verifiquei a democracia sendo vivenciada e compartilhada por todos. Essas conquistas são palpáveis para mim, eu as vi acontecendo e por mais que em números não sejam expressivas, eu sei que contribuí para o desenvolvimento da capacidade de julgamento moral dos meus alunos.

Sei que muito há para se fazer nesta área da autonomia e moralidade, mas pude demonstrar que é possível através do esporte educacional dar um outro rumo na educação física, não aquela voltada unicamente para o desenvolvimento do corpo físico, mas também a evolução da concepção crítica, investigativa, inquieta e porque não, socialmente revolucionária. Frisei sempre aos alunos o significado do jogo limpo, do respeito às regras, do contrato social (regras informais), da camaradagem, da cooperação e a valorização da pessoa humana.

Uma conduta ou ação, para ser considerada moralmente aceita, tem de ser realizada levando em consideração a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como um fim e nunca como um simples meio Beresford (1994, pg. 80).

Deixo como sugestão para estudos futuros, a utilização de um grupo controle, para uma melhor visualização da intervenção. Também mais tempo de intervenção e um instrumento para medir o desenvolvimento moral que esteja ligado à área do esporte.

Como educadora, acredito que a educação é a base para o desenvolvimento das sociedades e como tal tem a responsabilidade de preparar cidadãos para o mundo. A educação transforma o homem e esta transformação reflete direto no mundo em que vive, por isso, ensinar é um ato de amor e eleva nós professores a categoria de facilitadores para a evolução nas relações sociais e conseqüentemente o desenvolvimento da humanidade.

6 REFERÊNCIAS

BERESFORD, Heron. *A Ética e a Moral Social Através do Esporte*, 1994. Editora Sprint Ltda.

BIAGGIO, Angela Maria Brasil. *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral/ Angela Maria Brasil Biaggio* – São Paulo: 2002

BIAGGIO, Angela Maria Brasil. *Discussões de julgamento moral: Trabalho apresentado no Congresso Interamericano de Psicologia*. Caracas, Venezuela, Publicado em *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 1985

BIAGGIO, Angela Maria Brasil. *Kohlberg e a "Comunidade Justa": promovendo senso ético e a cidadania na escola* . 1994 – Artigo

CAMINO, C. & LUNA, V. (1989, Julho). *Reformulação e adaptação do Defining Issues Test – DIT*. Trabalho apresentado no Congresso Interamericano de Psicologia da Sociedade Interamericana de Psicologia, Buenos Aires. Argentina: SIP.

DAL REI, Neusa Maria & VIEITEZ, Cândido Giraldez. *A educação do Movimento dos Sem Terra*. Revista Brasileira de Educação 2004 – Artigo

DE LA TAILLE, Y. *Autonomia e Identidade*. 1990 – Artigo

DIAS, Adelaide Alves. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol.12, N.º 2, 1999. Universidade Federal da Paraíba. *Educação Moral para a Autonomia*. Artigo

HADDAD, Sérgio & DI P'IERRO, Maria Clara. *A educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Bagé e Sarandi (RS)* 1994 – Artigo

KUNZ, Eelenor & TREBELS, Andréas H. *Educação Física Critico-Emancipatória*. Unijuí, 2006.

LIND, Georg. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2000, 13(3), pp.399-416. *O Significado e Medida da Competência Moral Revisitada, Um Modelo do Duplo Aspecto da Competência Moral*. Artigo

PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PIAGET, J. *Cinco Estudos de Educação Moral*. Maria Suzana de Stefano Menim, Ulisses Ferreira de Araújo, Yves de La Taille e Lino de Macedo. Casa do Psicólogo, 1996 – São Paulo.

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

SÔNEGO, Roselaine Vieira & ZAMBERLAN, Maria Aparecida – *Concepções e Práticas Socio-Educativas Promotoras de autonomia no Ensino Fundamental*. – Artigo

SHIMIZU, Alessandra de Moraes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, 17(1), pp. 5-14 - *Defining Issues Test-2: Fidedignidade da Versão Brasileira e Ponderações acerca de seu Uso em Pesquisas sobre Moralidade*. Artigo

WEINBERG E GOULD, Robert S. e DanieL. *Livro Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício* – Capítulo 24, página 567 a 586.

SITES

www.golfinho.com.br/artigos/artigodomes200211.htm

www.santamaria.rs.gov.br/educacaofisca

www.planetaeducacao.com.br

www.bireme.br

www.centrorefeducacional.com.br/piaget

www.construirnoticias.com.br

www.google.com.br

www.biblioteca.ufrgs.br

www.scielo.com.br

ANEXO 1

Plano de Trabalho

Meu plano de trabalho consistiu de uma (1) aula por semana, uma hora e vinte minutos por aula, no horário normal da educação física, na sexta-feira, até o mês de outubro do presente ano. No cronograma estão incluídas duas (2) modalidades coletivas; Voleibol e futsal as quais foram trabalhadas durante o período da pesquisa. Conteí com a participação de alunos do oitavo e nono ano.

Identificação Geral

Nome da Escola: Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima

Ano: 8º e 9º ano

Nº Alunos: 48, turmas mistas

Faixa Etária: 12 - 18 anos

Frequência semanal: 2 períodos

Professora estagiária: Dilamar Pereira

Nº de Aulas: + ou – 30 aulas

Ano letivo: 2009

Período: 1h20min.

Objetivos para o ano letivo

- ↳ Buscar a interação cooperativa em grandes grupos através de jogos cooperativos e semicooperativos;
- ↳ Respeitar as características de gênero, buscando aos poucos uma interação cooperativa entre os sexos;
- ↳ Buscar uma relação de afeto, cooperação e respeito mútuo com os alunos;
- ↳ Estar atento aos interesses dos alunos e suas indicações/sugestões;
- ↳ Indicar cuidados essenciais com relação aos riscos de lesão nas atividades, além de incentivar o autoconhecimento de cada aluno quanto aos seus limites motores.

- ↳ Incentivar os alunos a aplicarem conhecimentos táticos, técnicos e de estratégias em jogos pré-desportivos e jogos;
- ↳ Incentivar a valorização da própria personalidade, e respeito às individualidades;
- ↳ Possibilitar a percepção/desenvolvimento de capacidades físicas através das habilidades trabalhadas em aula, buscando a variabilidade nas atividades;
- ↳ Incentivar a atuação autônoma e responsável dos alunos, assim como o questionamento;
- ↳ Verificar a ocorrência de alterações nos níveis de desenvolvimento moral dos praticantes de esporte educacional.

Objetivos específicos para o final da pesquisa

- ⇒ Descrever os estágios de desenvolvimento moral dos estudantes do 8º e 9º ano no início do programa de esporte educacional.
- ⇒ Descrever os estágios de desenvolvimento moral dos estudantes ao final do programa de esporte educacional.
- ⇒ Estabelecer comparações entre as duas medidas.

Procedimentos adotados

a) Estilo: Direcionado, mas abrindo espaço para os alunos se manifestarem, dando sugestões para a melhoria das aulas.

b) Métodos: global; misto; situacional;

Recursos utilizados

Bolas de meia, vôlei, basquete, futsal, handebol e tênis; arcos; bastões; jornais; giz; cordas; cones; colchonetes; quadra poli esportiva; outros materiais alternativos não previstos.

Conteúdos

1º Trimestre - Fundamentos do futsal, jogos, atividades recreativas e Dilemas Morais

- ↳ Fundamentos do Futsal: Condução de Bola; Passe de Bola; Chute a gol; domínio e recepção de bola; drible e finta; marcação; cabeceio de bola e técnicas individuais do goleiro.

- ↪ Atividades para o desenvolvimento cognitivo, estratégias e raciocínio lógico: Chama o número, chama o número integrado ao jogo da velha, Pega-bandeira, etc.
- ↪ Brincadeiras para aquecimento: pega-pega de corrente, nunca três, pega o rabo, pega-estátua, máquina de lavar, centopéia; jogo dos 10 passes, etc.
- ↪ Jogos cooperativos e semi-cooperativos; Futebol siamês, dança das cadeiras cooperativo, pega-bandeira, etc.
- ↪ Discussão sobre dilema moral: “Lutadores” e “O menino gordinho no gol”

↪ **2º Trimestre – Fundamentos do Vôlei, jogos, atividades recreativas e Dilemas Morais.**

- ↪ Fundamentos do vôlei: Saque ou serviço; Passe; Manchete (recepção); Levantamento; Ataque; Bloqueio e Defesa.
- ↪ Atividades para o desenvolvimento cognitivo, estratégias e raciocínio lógico:
- ↪ Discussão sobre dilemas morais: “O atleta e os patrocinadores”; “João e o remédio”; “O prisioneiro foragido”; “Dilema do médico”. “O técnico e a melhor escolha”.
- ↪ Brincadeiras para aquecimento: “Pega o rabo da centopéia”; “Disputa das células” e “Pique Bandeira”.
- ↪ Jogos cooperativos e semi-cooperativos: “telefone sem fio”; “nó maluco”; “dinâmica da confiança”.

3º Trimestre – Dilemas morais.

- ↪ Discussão sobre os dilemas morais “O proprietário da oficina”, “O Jornalzinho” e “Para quem serão as melhores bolas”.
- ↪ Roda de discussão para falar sobre auto-estima e orgulho de ser assentado.
- ↪ Coleta do pós-teste.

Avaliação 1º trimestre

- *Trabalho escrito contendo:* Descrição de no mínimo três fundamentos do futsal que trabalhamos em aula, dando exemplo de 2 exercícios realizados; exemplo de uma atividade para o desenvolvimento da inteligência. (10,0 pontos)
- *Participação em aula:* Participar ativamente das aulas, opinando, dando sugestões, trabalhar suas capacidades físicas respeitando os limites do seu corpo. Respeitar colegas, professor e material de aula. (10,0 pontos)

- *Prova prática*: Resistência, velocidade, flexibilidade, realizar, dentro de suas possibilidades, quatro fundamentos do futsal (Passe, condução, chute a gol e recepção e domínio). (10,0 pontos)
- *Recuperação*: Trabalho escrito sobre a história do futsal. (10,0 pontos)

Avaliação - 2º trimestre

- ***Trabalho escrito contendo***: Descrição de no mínimo três fundamentos do Vôlei que trabalhamos em aula; exemplo de duas atividades de jogos cooperativos; Escrever no mínimo 10 linhas sobre o andamento das aulas, o que foi bom, o que foi ruim, o que se pode mudar. Dar sugestões.
(10,0 pontos).
- ***Participação em aula***: Participar ativamente das aulas, opinando, dando sugestões, trabalhar suas capacidades físicas respeitando os limites do seu corpo. Respeitar colegas, professor e material de aula, participar dos grupos de discussões em aula. (10,0 pontos)
- ***Prova prática***: Resistência, velocidade, flexibilidade, realizar, dentro de suas possibilidades, três fundamentos do vôlei. (Saque, Passe e Manchete). (10,0 pontos)
- ***Recuperação***: Descrever os sete fundamentos do vôlei (Saque ou serviço; Passe; Manchete (recepção); Levantamento; Ataque; Bloqueio e Defesa). (10,0 pontos)

ANEXO 2

Instrumento DIT1

OPINIÕES SOBRE PROBLEMAS SOCIAIS

QUESTIONÁRIO:

O objetivo deste questionário é compreender como as pessoas pensam sobre problemas sociais. As diferentes pessoas têm, freqüentemente, opiniões diferentes acerca de questões de certo ou errado.

Aqui não existem respostas "corretas" no sentido de respostas corretas que se dão a problemas de matemática. Nós gostaríamos de saber o que é que você pensa acerca de diversas estórias-problema.

As folhas de respostas serão encaminhadas para um computador, que levantará as médias de cada grupo, e ninguém irá ver sua folha de respostas.

Inicialmente, queira fornecer os seguintes dados pessoais:

SEXO:

IDADE:

GRAU DE INSTRUÇÃO:

No presente questionário, você está convidado a emitir sua opinião acerca de diversas histórias. Aqui vai uma história como exemplo:

João da Silva está pensando em comprar um carro. Ele é casado, tem dois filhos e uma renda média. O carro que ele quer comprar vai ser o único da família. Será usado, principalmente, para ir ao trabalho e dar umas voltas pela cidade, mas também para alguma viagem de férias. Na tentativa de decidir que tipo de carro deve comprar, ele percebe que precisa levar em conta uma série de fatores.

Aqui embaixo segue uma lista de alguns desses fatores:

Se você fosse o João da Silva, qual o grau de importância que teria para você cada uma das questões seguintes, em vistas de sua decisão de comprar o carro?

Instrução para a Parte A (a título de exemplo):

Nas colunas em branco do lado direito, assinale com X qual é o grau de importância que tem o fator ou a questão proposta. Existem cinco colunas a serem escolhidas:

MÁXIMA IMPORTÂNCIA - Assinale esta se a questão diz respeito a algo que implica em uma diferença grande, crucial, de um modo ou de outro, ao tomar uma decisão a respeito de problema.

GRANDE IMPORTÂNCIA - Assinale esta se a questão diz respeito a algo que a pessoa, claramente, deveria estar alerta ao efetuar a decisão e, de um modo ou de outro, implica em uma diferença na sua decisão, mas não numa diferença muito grande e crucial.

MÉDIA IMPORTÂNCIA - Assinale esta se a questão diz respeito a algo que você, de um modo geral, considera importante, mas algo que não é de crucial importância ao decidir sobre este problema.

PEQUENA IMPORTÂNCIA - Assinale esta se a questão diz respeito a algo que não é suficientemente importante para ser considerada neste caso.

NENHUMA IMPORTÂNCIA - Assinale esta se a questão é sobre algo que não tem qualquer importância na tomada de decisão e se você estaria perdendo seu tempo ao pensar sobre ela quando frente a uma decisão difícil. Algumas questões tendem a parecer bobas ou a não fazer sentido ou a não serem compreendidas totalmente. Assinale, também, esta em tais questões.

GRAU DE IMPORTÂNCIA

	Máxima	Grande	Média	Pequena	Nenhuma
1. Se o vendedor de carro mora no mesmo quarteirão que João da Silva.					
2. Se um carro usado seria mais cômodo, no final das contas, que um carro novo.					
3. Se a cor é vermelha, que é a cor preferida de João da Silva.					
4. Se a relação diferencial da transmissão é de 1.4: 11.					
5. Se um carro médio seria melhor que um carro pequeno.					
6. Se a carroceria é monobloco com estrutura diferenciada.					

Instruções para a Parte B (a título de exemplo):

Da lista de 6 questões acima propostas, escolha a que é mais importante de todo o conjunto. Coloque o número dela na linha correspondente que está abaixo. Faça o mesmo com relação a sua 2ª, 3ª e 4ª, mais importantes, em ordem decrescente de importância. (Note aqui que estas escolhas serão feitas em base ao que foi marcado nos quadrinhos de cima; para escolher as mais importantes, na ordem certa, é preciso reler o que você marcou em cima).

A questão mais importante:

A 2ª questão mais importante:

A 3ª questão mais importante:

A 4ª questão mais importante:

JOÃO E O REMÉDIO

Num país da Europa, havia uma mulher que estava quase à morte, porque sofria de câncer. Existia só um remédio que os médicos achavam que podia salvá-la, tendo sido inventado recentemente por um farmacêutico local. Mas saia um tanto caro para fazer esse medicamento, além disso, o farmacêutico cobrava dez vezes mais do que lhe custava. João, o marido daquela mulher doente, tomou dinheiro emprestado para comprar o remédio, mas só conseguiu a metade. Pediu abatimento ou que lhe deixasse pagar mais tarde, pois sua mulher precisava mesmo do remédio, mas o farmacêutico disse que não vendia por menos, nem vendia fiado, pois queria era ganhar dinheiro. Então, João ficou desesperado e começou a pensar em arrombar a farmácia e roubar o remédio para sua esposa.

- João devia roubar aquele remédio? () Sim () Não () Não sei

GRAU DE IMPORTÂNCIA

	Máxima	Grande	Média	Pequena	Nenhuma
1. As leis da sociedade devem ser obedecidas.					
2. É natural que um marido amoroso chegue a roubar para atender a sua esposa.					
3. João deveria pensar que manter sua esposa viva seria útil para ele.					
4. João deve considerar que é importante a dualidade da vida.					
5. João deveria pensar em beneficiar alguém que ele gosta.					
6. Os direitos do farmacêutico, quanto ao seu invento, devem ser respeitados.					
7. A essência de viver, conta tanto individualmente como socialmente, quanto o destino de morrer.					
8. Nas relações sociais, as pessoas devem se regular por princípios.					
9. O farmacêutico está se valendo de uma lei inútil, que só protege os ricos.					
10. A lei, neste caso, atrapalha a mais profunda aspiração de qualquer membro da sociedade.					
11. A atitude do farmacêutico é mesquinha e cruel.					
12. Roubar, num caso como este, traria benefícios para a sociedade inteira.					

Da lista das 12 questões acima, escolha as 4 mais importantes.

- A 1ª questão mais importante:
- A 2ª questão mais importante:
- A 3ª questão mais importante:
- A 4ª questão mais importante:

A OCUPAÇÃO PELOS ESTUDANTES

Na época em que os Estados Unidos estavam em guerra com o Vietnã, havia nas universidades americanas um curso regular obrigatório que preparava os alunos para a guerra.

Na universidade de Harvard, um grupo de estudantes contrários a guerra do Vietnã formou uma agremiação que tinha entre seus objetivos acabar com esse curso. Assim, a agremiação chegou a pedir à direção da universidade que cancelassem aquele curso. Simultaneamente, os professores votaram, também, para que terminasse o curso, mas o Reitor declarou que iria mantê-lo.

Diante deste fato, duzentos membros da agremiação marcharam até o prédio da Reitoria e ocuparam-no. Eles declararam que fizeram isto para forçar as autoridades a extinguirem o treinamento militar como curso.

- Os estudantes deveriam ocupar o prédio da Reitoria? () Sim () Não () Não sei

GRAU DE IMPORTÂNCIA

	Máxima	Grande	Média	Pequena	Nenhuma
1. Os estudantes fizeram isto para serem bem vistos e estimados pela comunidade acadêmica.					
2. Os estudantes deveriam pensar que não têm direito de se apossarem da propriedade alheia.					
3. Os estudantes devem pensar nos benefícios que poderão obter com este ato.					
4. A ocupação do prédio, no fim de contas, favorecerá um grande número de pessoas.					
5. O Reitor desconsiderou o voto do corpo docente.					
6. A ocupação do edifício acarretará má fama a todos os estudantes.					
7. A ocupação do prédio está de acordo com princípios universais de justiça.					
8. Uma ocupação desse tipo vai contra as normas da universidade.					
9. O prédio foi ocupado porque o Reitor não soube ser generoso e cordial para com a comunidade acadêmica.					
10. A administração da universidade não deve ficar nas mãos de poucas pessoas, deve ser de todos.					
11. Os estudantes julgam que seus objetivos são mais importantes que as leis.					
12. As normas da universidade devem ser respeitadas pelos estudantes.					

Da lista das 12 questões acima, escolha as 4 mais importantes.

- A 1ª questão mais importante:
- A 2ª questão mais importante:
- A 3ª questão mais importante:
- A 4ª questão mais importante:

O PRISIONEIRO FORAGIDO

Um homem foi condenado à prisão por 10 anos. Depois de um ano, porém, ele fugiu da cadeia, mudou-se para uma região nova do país e tomou o nome de Simões. Durante 8 anos ele trabalhou duro, tanto que conseguiu economizar dinheiro suficiente para ter seu próprio negócio. Ele era muito gentil com seus fregueses, pagava altos salários a seus empregados e dava muito dos seus lucros pessoais para obras de caridade. Um certo dia, dona Cida, uma velha vizinha, reconheceu-o como o homem que tinha fugido da prisão e a quem a polícia estava procurando.

- Dona Cida deveria entregar o Sr. Simões à polícia? () Sim () Não () Não sei

GRAU DE IMPORTÂNCIA

	Máxima	Grande	Média	Pequena	Nenhuma
1. Oito anos não são suficientes para provar que o Sr. Simões é uma boa pessoa.					
2. O não cumprimento de uma lei estimula a desobediência de outras.					
3. Melhor seria uma sociedade sem leis, sem a opressão dos sistemas legais.					
4. O Sr. Simões deve cumprir o que determina a lei.					
5. As ações devem ser julgadas a partir de princípios universais de justiça.					
6. Não é vantagem fazer prisões isoladas quando se trata de um homem caridoso.					
7. Só uma pessoa cruel e sem coração denunciaria o Sr. Simões.					
8. O correto seria que D. Cida se comportasse com base no que dita a lei.					
9. D. Cida deve pensar na sua amizade com o Sr. Simões.					
10. Um cidadão tem obrigação de entregar um criminoso foragido, não importando as circunstâncias.					
11. Decisões deste tipo devem ser tomadas considerando-se o bem comum.					
12. O cumprimento de uma lei, deve estar subordinado aos interesses e necessidades sociais.					

Da lista das 12 questões acima, escolha as 4 mais importantes.

- A 1ª questão mais importante:
- A 2ª questão mais importante:
- A 3ª questão mais importante:
- A 4ª questão mais importante:

O DILEMA DO MÉDICO

Uma senhora padecia de câncer incurável e não tinha mais que seis meses de vida. Ela tinha dores horríveis. Estava tão debilitada que uma boa dose de anestesia como morfina a fazia morrer mais cedo. Em momentos de alívio pedia ao doutor que lhe desse uma dose de morfina. Dizia não poder mais suportar a dor e visto que morreria de todo jeito, era melhor que o médico acabasse logo com o seu sofrimento.

- O médico deveria dar-lhe a dose que faria morrer? () Sim () Não () Não sei

GRAU DE IMPORTÂNCIA

	Máxima	Grande	Média	Pequena	Nenhuma
1. O médico deve considerar o conceito que os seus colegas têm dele.					
2. O doutor deve se orientar pelo código de Ética Médica.					
3. Não deveria haver leis regulando a vida das pessoas.					
4. Em casos como este, deve-se pensar se as leis existentes refletem o anseio da sociedade.					
5. O doutor deve pensar no que é mais vantajoso para sua carreira pessoal.					
6. O valor da morte é anterior à perspectiva da sociedade acerca dos valores pessoais.					
7. O doutor deve se preocupar com o que a sociedade pode pensar a seu respeito.					
8. O doutor deve decidir com base em seus princípios de consciência.					
9. O doutor deve pensar no que diz os mandamentos da lei de Deus.					
10. A ação do doutor deve se caracterizar pela solidariedade e cooperação.					
11. O doutor, como qualquer cidadão, deve se orientar pelas leis de seu país.					
12. Os membros da sociedade devem decidir sobre o direito à eutanásia (morte quando o sofrimento é por demais intenso).					

Da lista das 12 questões acima, escolha as 4 mais importantes.

- A 1ª questão mais importante:
- A 2ª questão mais importante:
- A 3ª questão mais importante:
- A 4ª questão mais importante:

O PROPRIETÁRIO DA OFICINA

Na região sul dos Estados Unidos, havia um cidadão chamado Bem e que tinha uma oficina mecânica para automóvel. Ele precisou de um novo mecânico, mas bons mecânicos não são fáceis de se achar. Havia só um homem que parecia ser um excelente mecânico, mas era negro. Ben, pessoalmente, nada tinha contra os negros, mas temia contratar aquele homem pelo fato de muitos fregueses seus não gostarem de negros. Esses fregueses poderiam procurar outra oficina se um negro estivesse trabalhando para Ben.

Quando então, aquele candidato ao emprego veio saber se poderia ser contratado, Ben lhe respondeu que já havia contratado outra pessoa. Na realidade, Ben não tinha contratado ninguém, visto que não havia pessoa tão competente a não ser aquele negro mesmo.

- Ben deveria ter contratado o negro? () Sim () Não () Não sei

GRAU DE IMPORTÂNCIA

	Máxima	Grande	Média	Pequena	Nenhuma
1. O proprietário de uma firma tem o direito de tomar as decisões relativas à sua empresa.					
2. Existe uma lei que proíbe a discriminação racial na contratação de empregados.					
3. Mesmo que não tenha preconceitos, Ben deve considerar a opinião dos outros.					
4. Ben deve pensar no que é melhor para seus negócios.					
5. Os papéis na sociedade não devem ser preenchidos tendo como princípio básico a cor.					
6. O sistema capitalista, ganancioso e competitivo, deve ser completamente superado.					
7. Ben deve pensar se o preconceito racial traz benefícios para a sociedade como um todo.					
8. Não contratar negros competentes seria uma perda para a sociedade.					
9. Sr. Ben intui que recusar o emprego àquele negro pode atender aos interesses da sociedade.					
10. O Sr. Ben não poderia ser tão duro de coração ao ponto de recusar o emprego ao negro.					
11. O Sr. Ben deve obedecer às leis do seu país.					
12. Ben, ajudando ao negro, será visto como um homem de caráter.					

Da lista das 12 questões acima, escolha as 4 mais importantes.

- A 1ª questão mais importante:
- A 2ª questão mais importante:
- A 3ª questão mais importante:
- A 4ª questão mais importante:

O JORNALZINHO

Numa escola de 2º grau, nos Estados Unidos, um rapaz chamado Fred queria publicar um jornalzinho para estudantes, no qual ele pudesse expressar muitas das suas opiniões. Ele queria falar contra a guerra do Vietnam e contra algumas das normas da escola.

Fred foi ao diretor pedir a sua permissão. O diretor concedeu a permissão, desde que, antes de cada publicação Fred lhe mostrasse todos os artigos para aprovação. Fred concordou e entregou ao diretor vários artigos para aprovação. O diretor aprovou a todos e Fred os publicou no jornalzinho. Mas o diretor não esperava que o jornalzinho recebesse tanta atenção. Os estudantes ficaram tão excitados pelo jornalzinho que já começaram a organizar protestos contra algumas normas da escola. Alguns pais, enfurecidos, protestaram contra as opiniões de Fred e telefonaram ao diretor dizendo-lhe que o jornalzinho era anti-patriótico e que não deveria ser publicado. Como resultado de todo aquele tumulto, o diretor mandou que Fred parasse com a publicação, explicando-lhe que as suas atividades estavam perturbando o bom andamento da escola.

- O diretor deveria parar o jornalzinho? () Sim () Não () Não sei

GRAU DE IMPORTÂNCIA

	Máxima	Grande	Média	Pequena	Nenhuma
1. O diretor deve se ater às normas gerais da escola.					
2. O diretor deve verificar se o conteúdo do jornal fere o regulamento da escola.					
3. O diretor deve pensar que os pais são quem mantêm, economicamente, a escola.					
4. O diretor tem direito de dar ordens quando há violação de leis.					
5. O diretor tem a liberdade para conversar com os pais dos alunos.					
6. O diretor deveria pensar que paralizando o jornalzinho, impediria a livre discussão de assuntos importantes.					
7. O diretor deve pensar que se parar o jornalzinho será mal visto pelos estudantes.					
8. O diretor deveria pensar se Fred era um aluno querido pelos colegas.					
9. Suspender o jornal prejudica o pensamento crítico dos estudantes.					
10. O diretor deve pensar no respeito aos direitos humanos ao tomar sua decisão.					
11. Cabe ao diretor decidir o que é melhor para a escola.					
12. O diretor deve pensar no conceito que goza a escola perante a comunidade.					

Da lista das 12 questões acima, escolha as 4 mais importantes.

- A 1ª questão mais importante:
- A 2ª questão mais importante:
- A 3ª questão mais importante:
- A 4ª questão mais importante:

ANEXO 3

Folha de Apuração do DIT

Nome: _____ Idade: _____

Grau de Instrução: _____ Sexo: _____

ESTÓRIAS PROBLEMAS	ÍTEMS											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
João e o Remédio	4	3	2	M	3	4	M	6	A	5A	3	5A
Estudantes	3	4	2	5A	5A	3	6	4	3	A	5B	4
Prisioneiro	3	4	A	4	6	M	3	4	3	4	5A	5 ^a
Médico	3	4	A	5A	2	M	3	6	4	5B	4	5 ^a
Oficina	4	4	3	2	6	A	5A	5A	5B	3	4	3
Jornalzinho	4	4	2	4	M	5A	3	3	5B	5A	4	3

ESTÓRIAS PROBLEMAS	ESTÁGIOS										
	2	3	4	5	5A	5B	6	A	M	P	
João e o Remédio											
Estudantes											
Prisioneiro											
Médico											
Oficina											
Jornalzinho											
Total											