



JULGAMENTO MORAL: O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DESENVOLVE ESSE CONCEITO EM CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS?

Prof. Dra. Margareth Anderaas¹; Prof. Esp. Luciana Lopes Giannocoro²

RESUMO

Discutir o tema moralidade implica em uma análise muito precisa das relações que o sujeito desenvolve com as outras pessoas, uma vez que, trata-se de um processo no qual a definição de regras é o limite caracterizado pela necessidade de manter o respeito como conceito fundamental. O termo moralidade se refere a convenções sociais sobre o comportamento humano certo ou errado. É sabida a importância da existência do cumprimento de normas para um bom relacionamento entre as pessoas, e é preciso que as crianças entendam as consequências dos atos negativos, independentemente de castigos. O objetivo do presente estudo foi detectar se o professor de Educação Física faz uso das situações – problema que vivencia em aula com os alunos para promover o desenvolvimento do juízo moral nos mesmos. Realizou-se primeiramente uma pesquisa bibliográfica sobre julgamento moral, desenvolvimento moral, autonomia e cooperação como proposta pedagógica. Posteriormente, realizou-se uma pesquisa de campo onde foram observadas 60 aulas de educação física infantil em três escolas diferentes. Diante dessas observações cada pesquisador preencheu um protocolo com sete questões referentes à conduta do professor em relação aos alunos. Este protocolo foi adaptado de acordo com os níveis de moralidade atribuídos por Kohlberg (1983). Detectou-se ao final do estudo, dentro desta amostra, que os docentes não forneceram estímulos adequados para desenvolver a moralidade em seus alunos, pois não existiu uma reflexão das situações- problema que aconteceram em aula. Portanto, pôde-se concluir que os professores não fizeram uso das situações- problema para promover o julgamento moral nos discentes.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Julgamento Moral; Autonomia; Crianças de 0 a 6 anos.

MORAL JUDGMENT: THE TEACHER OF PHYSICAL EDUCATION DEVELOPS THIS CONCEPT IN CHILDREN 0 TO 6 YEARS?

ABSTRACT

Discuss the topic morality implies a very precise analysis of the relationship that develops the subject with others, since it is a process in which the definition of rules is the limit marked by the need to maintain respect as a fundamental concept . The

¹ Professora Doutora Margareth Anderaas - Licenciada em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André. Mestre em Pedagogia do Movimento pela Universidade Estadual de Campinas e Doutora em Ciências dos Esportes pela Universidade Estadual de Campinas.

Professora e Coordenadora Geral do curso de Educação Física da Faculdade de Educação Física de Santo André. Vice Presidente do CREFSP e Conselheira do CONFEF. E-mail: ba@uol.com.br

² Professora Pós Graduada Luciana Lopes Giannocoro – Licenciada em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André. Pós- Graduada em Educação Física Escolar pela Faculdade de Educação Física de Santo André. E-mail: giannocoro@gmail.com



term morality refers to social conventions about human behavior right or wrong. It is known the importance of compliance with standards for good relations between people, and we need that children understand the consequences of negative actions, regardless of punishment. The aim of this study was to detect the physical education teacher makes use of situations - a problem that experiences in the classroom with students to promote the development of moral judgments on them. Conducted primarily a literature search on moral development, moral development, autonomy and cooperation as pedagogical. Subsequently, there was a field where they were observed 60 physical education classes three children in different schools. Before this, each researcher completed a protocol with seven questions concerning the conduct of the teacher towards the students. This protocol was adapted according to the levels of morality attributed by Kohlberg (1983). It turned out the end of the study, within this sample, that teachers did not provide appropriate incentives to develop morality in their students, because there was a discussion of problem situations that happened in class. Therefore, we concluded that teachers did not use the problem situations to promote moral assessment in students.

Wordkeys: Physical Education School; Moral Judgment; Autonomy; Children 0 to 6 years.

1 INTRODUÇÃO

O interesse por esse estudo surgiu de situações vivenciadas e observadas no que diz respeito às atitudes do professor de Educação Física de escolas, frente à situações problema e à sua habilidade em lidar com as mesmas.

Vinha (2001) define julgamento moral como os valores (justiça, honradez, integridade, honestidade, respeito, dignidade) e princípios (normas e regras) que guiam as ações realizadas pelo homem.

As medidas tomadas pelo sujeito em cada situação concreta cria um conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito, que definem o julgamento moral (SAMPAIO, 2007).

Chauí (2003) afirma que julgamento moral é a maneira como avaliamos a conduta e a ação de outras pessoas segundo idéias como as de mérito e grandeza de alma, justo e injusto e certo e errado.

A moralidade é entendida como formas de conduta que valorizam a harmonia e o equilíbrio da convivência em sociedade. Ela surge a partir da realidade individual, sendo um julgamento valorativo-subjetivo (SCAGNOLATO, 2009).

A todo tempo surgem questionamentos se a ação realizada foi adequada ou se poderia ter agido melhor. Esses questionamentos demonstram o quanto a ação humana é orientada por estes valores e princípios, que representam um julgamento (VINHA, 2001).

Acredita-se que o conhecimento do conceito de moralidade influencia na qualidade da aula, bem como naquilo que as crianças carregarão consigo ao longo de suas vidas nos âmbitos afetivos, emocionais e cognitivos (VIANNA, 2002).

O professor visa a formação de sujeitos críticos, independentes e com níveis de moralidade elevados, no entanto, os procedimentos utilizados para ensinar os alunos levam a um caminho contrário. O professor estabelece as regras a serem cumpridas e oferece as respostas prontas aos alunos, dessa forma, as crianças possuem poucas oportunidades para que por si mesmas possam tomar decisões, resolver problemas, tornar-se autônomas, independentes e escolher seus caminhos. Sendo assim, não basta ter boas intenções e nobres objetivos, é preciso estar atento ao que está sendo proposto às crianças e aos objetivos estabelecidos (VINHA, 2001).

Menin (2003) estudou as noções de autonomia, heteronomia, os estágios da prática e consciências das regras interpretadas pelas crianças. Afirma que as atitudes autônomas são o inverso das atitudes heterônomas: as crianças que fazem uso imitativo das regras, considerando-as sagradas e imutáveis possuem heteronomia moral; as crianças que fazem uso racional e social das regras, considerando-as produtos do e para o grupo possuem autonomia moral, ou seja, entendem que as regras são formadas pelo grupo para melhorar as relações entre eles.

O desenvolvimento da autonomia é um processo longo e progressivo que deve ser construído por toda a vida. Quanto maior a solicitação de autonomia da criança, maior será a contribuição para que se torne um indivíduo adulto mais próximo de níveis de moralidade elevados, otimizando assim o nível moral da sociedade a longo prazo (VIANNA, 2002).

A intenção do projeto educacional deveria proporcionar às crianças acreditar na importância em seguir certos valores visando um respeito por si e pelos outros, gerando autonomia e não somente obediência (VINHA, 2001).



O desenvolvimento da moralidade está ligado, sobretudo, ao desenvolvimento cognitivo e afetivo e às interações sociais estabelecidas ao longo da vida (SAMPAIO, 2007).

Piaget (1977) foi o primeiro a oferecer uma descrição do desenvolvimento do raciocínio moral. Porém, o trabalho de maior impacto foi de Kohlberg (1983), que concluiu existirem três níveis de raciocínio moral. São eles: pré-convencional, convencional e pós-convencional, sendo que cada um contém dois subestágios, descritos a seguir:

Moralidade Pré- Convencional

Estágio I

Denominado Orientação para Punição e Obediência, que diz respeito ao momento em que a criança decide o que é errado baseado na punição, confia nas consequências físicas da ação e obedece aos adultos por serem maiores e mais fortes.

Estágio II

Denominado Individualismo do Propósito Instrumental e da Troca, a criança faz coisas que trazem recompensas e evita o que traz punição. Nesta fase inicia-se a preocupação com outras pessoas, ou seja, só é bom aquilo que traz resultados agradáveis.

Moralidade Convencional

Na moralidade convencional o certo e bom na visão da criança é o que seu grupo de referência escolhe.

Estágio III

Denominado Expectativas Interpessoais Mútuas, das Relações e do Compromisso Interpessoal, as crianças acreditam que se comportar bem agrada às outras pessoas; valorizam a confiança, a lealdade e o respeito. Nesse estágio a criança começa a fazer juízo. O ser bom torna-se importante para si mesma.

Estágio IV

Denominado Sistema e Consciência Social, a criança se volta para grupos mais abrangentes em relação a sua norma. Há mais respeito a um conjunto de regulamentos e estes não são questionados. As ações morais são aquelas assim definidas por grupos sociais mais amplos ou pela sociedade como um todo. Devemos cumprir os deveres aos quais nos propusemos e seguir as leis, exceto em casos extremos.

Moralidade Pós Convencional

Estágio V

Denominado contrato social, age-se para obter o bem em prol das pessoas. O adolescente ou adulto tem consciência de que a maioria dos valores são relativos e as leis são modificáveis, embora as regras devam ser seguidas para preservar a ordem social. Porém existem alguns valores básicos não-relativos, tais como a importância da vida e da liberdade de cada um.

Estágio VI

Denominado princípios éticos universais, tais princípios orientam o raciocínio moral de poucos indivíduos. O adulto desenvolve e segue princípios escolhidos por



ele mesmo para determinar o que é certo. Estes são parte de sistema de valores e princípios articulados, cuidadosamente examinados e consistentemente seguidos.

A teoria de Kohlberg (1983) sobre o raciocínio moral foi uma das mais provocadoras. Muitas teorias rivais têm sido propostas e muitos estudos que testam e exploram esta teoria tem sido realizados. A teoria desse autor tem suportado muito bem os impedimentos de pesquisa e comentários, pois os estágios parecem ser universais. Tal como o próprio autor reconheceu, os críticos mais acirrados mostram que ele está falando do raciocínio acerca de justiça e equidade.

O estudo teve como objetivo analisar se o professor de Educação Física aproveita as situações problema presentes em aula para desenvolver o juízo moral na criança.

DESENVOLVIMENTO MORAL NOS ANOS PRÉ- ESCOLARES

Dentro da perspectiva de estudo da moralidade é preciso entender que para que as realidades morais possam ser constituídas uma disciplina normativa é necessária, e para que essa disciplina atinja êxito os indivíduos precisam estabelecer relações uns com os outros (MENIN, 2003).

O conhecimento social é o modo pelo qual os seres humanos vão compreender seu mundo social e se desenvolver no mesmo. Esse conhecimento vai ser construído através das diversas experiências com as realidades humanas (PIAGET, 1977).

As interações sociais são essenciais para o desenvolvimento moral, desde que as partes envolvidas sejam tratadas igualitariamente, que se reconheçam como dignas de serem respeitadas e se sintam comprometidas a aceitar as opiniões e valores dos outros (SAMPAIO, 2007).

As necessidades sociais da criança encontram-se na capacidade de leitura do pensamento das pessoas, ou seja, o que elas sentem ou pensam a respeito de uma determinada coisa ou conduta (BEE, 1996).

A socialização é o processo pelo qual os indivíduos adquirem padrões de comportamento que são valorizados pelo grupo e adequados para sua adaptação na sociedade. A moralidade está relacionada aos atos conscientes e voluntários dos indivíduos que afetam outros indivíduos, determinados grupos sociais ou a sociedade em seu conjunto (GIANCATERINO, 2008).

Durante os anos percorridos na educação infantil a criança começa a perceber que determinadas emoções ocorrem em situações relacionadas ao desejo e realidade, e suas atitudes com relação aos outros estão baseadas nessa estrutura (BEE, 1996).

Em situações familiares, as crianças conseguem entender com mais facilidade as características dos outros e adaptar seu comportamento a elas (PIAGET, 1977).

Quando o ponto de vista da criança está envolvido na situação, o egocentrismo aparece e, desse modo, poderão encontrar dificuldades para diferenciar a opinião dos outros, achando, por exemplo, que os adultos gostarão do brinquedo da mesma forma que elas gostam (PIAGET, 1977).

As crianças pré-escolares começam a compreender as relações de autoridade/submissão, liderança e amizade das pessoas com as quais convivem. Elas já se apóiam em características físicas, externas e concretas, afirmando que seus amigos são as pessoas com que brincam ou que lhe dão coisas. As crianças nessa faixa etária admitem sem discussão a superioridade do outro. E esta



concepção indiscutível da autoridade também se manifesta em suas noções morais (KOHLBERG, 1983).

Menin (2003) enfatiza que para que se adquiram noções morais o sentimento de respeito é fundamental. Uma vez que o respeito só é possível na presença de relação entre os indivíduos, o aspecto social é inserido no estudo do desenvolvimento da moralidade.

Para as teorias da aprendizagem social, a moralidade leva a criança a uma adaptação das regras morais externas e uma interiorização das mesmas. A moralidade está relacionada diretamente à cultura na qual a criança está inserida e deriva de uma experiência individual não tendo, portanto, um caráter universal (KOHLBERG, 1983).

A criança participa desde cedo das relações sociais que são compostas por normas distintas entre si. Os próprios comportamentos afetam diretamente no bem estar, na integridade ou nos direitos de outras pessoas, enquanto, em outras situações, suas ações afetam a si mesmas dentro do contexto social (KOHLBERG, 1983).

ESCOLA: O PALCO PARA O DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE INFANTIL

De uma forma ou de outra, todas as escolas atuam como contribuintes assíduas na formação moral dos alunos. No entanto, a problemática se encontra no direcionamento dessa moralidade rumo à autonomia. A tendência é muito mais à formação de sujeitos heterônomos do que autônomos (MENIN, 2003).

A maior demonstração de trabalho heterônimo na criança se prende ao tipo de relação que é estabelecida entre o aluno e o professor, classificada como sendo de coação. Esse tipo de relação ocorre com a imposição de regras prontas a serem seguidas, as punições pelas desobediências e premiação pelas obediências. Os alunos não têm oportunidade de participação na elaboração das regras e, na maioria das vezes, não sabem a real função das mesmas; apenas são treinados para obedecer. Sendo assim, na escola é praticada a fórmula da coação, onde uma autoridade estabelece as regras (MENIN, 2003).

A partir do momento em que se estabelece entre aluno e professor a relação de coação, a proibição de trocas entre os alunos e a imposição de regras com excesso de significados, a escola assume a posição de formadora de seres cada vez mais heterônomos, o que não diferencia em nada dos outros meios de educação (MENIN, 2003).

A influência das relações sociais sobre a construção da autonomia é muito forte, e ambientes autoritários impedem o desenvolvimento da verdadeira autonomia (ARAÚJO, 2003).

Moralidade não é algo a ser ensinado, uma vez que ela surge a partir da interação do sujeito com o meio. Sendo assim, o educador deve proporcionar à criança um ambiente adequado para que ela possa experimentar e construir seus próprios valores morais (PIAGET, 1977).

A moralidade não se aprende apenas por se ouvir falar, é preciso vivenciá-la nas relações com os outros. Mas como colocar em prática esse conceito se nos momentos em que mais precisa haver solidariedade entre as pessoas (como emprestar material, auxílio em alguma atividade, etc.), a escola classifica tais atos como errados, sendo regida por regras do tipo “faça sozinho; não converse; use o seu material” (VINHA, 2001).



Privilegia-se atividades individuais, prejudicando as relações de troca, de cooperação, de solidariedade ou mesmo de conflito, impedindo de se pensar no outro e combinar como agir (VINHA, 2001).

O projeto educacional deveria proporcionar às crianças acreditarem na importância de seguir certos valores visando respeito por si e pelos outros, gerando autonomia e não somente obediência. Para tanto não basta ter boas intenções e nobres objetivos, é preciso estar atento ao que é proposto às crianças e aos objetivos estabelecidos. A sensação de bem estar e satisfação ao cumprimento da norma deve ser estimulada, estreitando o laço do temor unilateral (VINHA, 2001).

PROFESSOR: REFERÊNCIA MORAL PARA O ALUNO

Menin (2003) relata que uma das formas do ser humano aprender parte da imitação de modelos. No caso das crianças, desde pequenas copiam seus pais e qualquer pessoa com quem venham a ter alguma afeição. Sendo assim, professores são inevitavelmente modelos para as crianças, que podem se constituir como bons, moralmente falando, ou péssimos. De qualquer forma, as ações, julgamentos e valores repassados farão parte do modo de ser das crianças, sendo eles de caracteres autônomos ou heterônomos.

Um dos fatos constatados no estudo de moralidade dentro das escolas é o quanto o professor é visto como referencial para o aluno: as crianças, freqüentemente, imitam o professor no julgamento dos atos de seus colegas. Essa tendência ocorre em forma de delatos³ (MENIN, 2003).

O desenvolvimento moral das crianças depende diretamente da atitude dos adultos, sendo eles pais ou mestres, já que são freqüentemente tidos como referencial para as crianças (KOHLBERG, 1983).

Outro fator presente na relação entre aluno e professor diz respeito à capacidade que as crianças têm de promover julgamentos sozinhas, preferindo sempre a interferência de um adulto, visto como autoridade. De fato é observado que dentro da escola as crianças chamam o professor para que ele atue como árbitro numa dada situação. Quanto menores as crianças, mais elas requisitam a interferência do professor. Já os alunos maiores, ainda solicitam o professor, mas o motivo pelo qual o fazem prende-se ao medo de serem punidos e repreendidos pelos seus atos e não porque não saibam resolver os conflitos (MENIN, 2003).

AUTONOMIA NAS ESCOLAS: ALGUNS PROCEDIMENTOS POSSÍVEIS

Dentro da concepção de desenvolvimento moral, existem diversas teorias que, muitas vezes, acabam se completando. Quando se trata de proposta pedagógica para seu desenvolvimento dentro da escola, não se pode deixar de lado a questão de coação e cooperação, propostas por Piaget (1977).

A moral de coação é característica do sujeito egocêntrico, que possui como base relações unilaterais e sanções aplicadas por autoridades, o que fortalece a heteronomia; em contrapartida a cooperação tem como base as relações de respeito mútuo e reciprocidade, que contribuem para a formação de sujeitos autônomos (PIAGET, 1977).

³ Delato é todo ato de denunciar, revelar ou acusar o culpado. (AURÉLIO. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993).



Visualizar o outro além de uma perspectiva individual depende muito das relações sociais em que se convive. Relações predominantes de coação, com respeito unilateral, apenas levam à submissão por medo e conformidade, gerando uma adequação social ou raciocínio moral de nível convencional. Já as relações de cooperação ou respeito mútuo, abrem possibilidade de se descobrir regras e leis como construções humanas e não sagradas (PIAGET, 1977).

Crianças que são bem-sucedidas na escola gostam mais de si mesmas, são confiantes e abertas para interagir afetivamente com os demais. É difícil gostar dos outros quando não se ama a si mesmo (SCAGNOLATO, 2009).

Kohlberg (1983) afirma que a construção da moralidade é diária, fruto das interações entre as pessoas e das vivências em situações onde os julgamentos e consciência de regras são desenvolvidos.

Outra questão a ser discutida também é a forma errada como o comportamento autônomo é visualizado. Muitas vezes a autonomia é vista como vitória em todas as questões e situações, quando na verdade a autonomia está ligada à capacidade de obediência a uma lei como sendo necessária para si e para os outros, o que pode significar muitas vezes a perda de vantagens pessoais. Sendo assim, a motivação para a autonomia não está ligada a nenhuma promessa de êxito individual ou de um grupo restrito (KOHLBERG, 1983).

Para o autor, trabalhar as relações sociais é o primeiro passo para se trilhar no percurso de desenvolvimento moral das crianças; é preciso que os educadores proporcionem esse tipo de relação. No entanto é preciso ter conhecimento de que nem sempre essas relações serão harmoniosas. Muitas vezes haverá conflitos, discussões e caberá ao educador ter consciência de que a solução para o problema deverá ser encontrada pelo grupo sem a interferência de um poder maior (KOHLBERG, 1983).

Sendo assim, proporcionar as relações sociais e não intervir de maneira integral é abrir possibilidade para o exercício de cooperação e construção de regras pelo grupo. Um ponto de partida para essa ação dentro da escola é o incremento de atividades grupais, com diminuição das individuais, evitando o fortalecimento do individualismo e da competição. O professor, evidentemente, precisa saber propor atividades na escola, sejam elas pedagógicas, esportivas ou recreativas, mas que exijam a atuação em grupo (KOHLBERG, 1983).

Dentro de um trabalho que vise o desenvolvimento das relações sociais é preciso que os educadores tenham conhecimento da importância do trabalho do respeito mútuo entre professor e aluno. É necessária a presença de uma atmosfera sócio-moral, onde o respeito seja cultivado e praticado constantemente (PIAGET, 1977).

Trabalhar dentro dessa perspectiva não é impossível e nem renega a posição do professor, mas o educador precisa respeitar a criança com um indivíduo capaz de tomar decisões. Esse respeito é demonstrado em situações simples como a consulta do grupo antes da tomada de uma decisão; o ato de ouvir os alunos, tornando-os mais importantes e participativos no contexto coletivo; e o mais importante de todos: seguir esses fundamentos da mesma forma que os alunos, sem se mostrar privilegiado por ser professor e infringir alguma regra combinada entre o grupo (PIAGET, 1977).

A proposta é que o professor se mostre igual aos alunos, e não superior. É preciso lembrar que o exemplo a ser seguido pelas crianças é refletido pelo professor, logo sua postura deve ser exatamente à esperada dos alunos (VINHA, 2001).

A COOPERAÇÃO COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA RUMO À AUTONOMIA

Antes de qualquer proposta ser apresentada, é preciso esclarecer que não existem receitas prontas a serem seguidas. Cada situação e cada criança são únicas (VINHA, 2001).

Portanto, se uma determinada atitude leva a um resultado feliz uma vez, pode ser que o sucesso não se repita numa próxima. É preciso, acima de tudo, ter discernimento e bom senso para não crer que o comportamento humano é padronizado e as relações humanas são simplistas (VINHA, 2001).

Piaget (1977) afirma que para que a conquista da autonomia seja favorecida, a escola precisa privilegiar e respeitar as relações de cooperação que nascem espontaneamente entre as crianças.

A cooperação é vista como elemento central no processo de desenvolvimento cognitivo e moral do indivíduo. O trabalho de cooperação propõe uma relação social que não possui intervenção de qualquer autoridade, sendo um processo de relação interpessoal que reflete no desenvolvimento social, moral, cognitivo e da personalidade do indivíduo. A partir da cooperação é possível que as crianças vivenciem trocas sociais e cognitivas de forma mais intensa, além de abrir novos caminhos que transformem o pensamento infantil, aumentando a intelectualidade e reflexão (ARAÚJO, 2003).

O indivíduo autonomamente moral define que ações lhe são mais favoráveis sem prejudicar os demais. Essas ações têm um caráter de necessidade interna para o indivíduo, seguindo convicções internas sobre a necessidade de respeitar as pessoas em seus relacionamentos, desenvolvendo sua autonomia moral. A autonomia é decorrente de um imperativo moral baseado no princípio da obediência (GIANCATERINO, 2008).

De uma forma ou de outra a autonomia moral pressupõe uma capacidade racional de compreensão de valores e estabelecimento de critérios de justiça e igualdade que pode se contrapor à autoridade e às tradições propostas pela sociedade, decidindo assim o certo e o errado. Assim, libertando a criança da imposição da palavra adulta, o trabalho cooperativo irá contribuir para a socialização da mente, abrindo caminho para o desenvolvimento da autonomia e da consciência (KOHLBERG, 1983).

O trabalho cooperativo se encontra presente e possível em situações cotidianas do ambiente escolar, bastando o docente permitir a interação da criança com a situação proposta. É incrível como a relação das crianças umas com as outras contribui para o desenvolvimento autônomo e moral da criança (VINHA, 2001).

A questão é que o professor muitas vezes não compreende que as crianças possuem condições suficientes de solucionar pequenos problemas do dia-a-dia sem a intervenção do mesmo. É preciso incentivar a criança a buscar soluções e a se responsabilizar pelas mesmas para que visualize as conseqüências de seus atos e escolhas (VINHA, 2001).

Sendo assim é importante que as crianças sejam solicitadas para a decisão de algo em comum dentro do grupo, como por exemplo, a escolha de uma música para a apresentação em uma festa escolar, um jogo, um tema, etc. A proposta não se prende a deixar a criança fazer o que ela tem vontade, na hora que ela tem vontade, mas a apresentar opções coerentes de escolha e, conseqüentemente o respeito àquelas feitas pelas crianças (VINHA, 2001).



Dessa forma, Araújo (2003) propõe que a educação moral deve ser incorporada ao cotidiano escolar desde cedo, não somente como transmissão de valores verbais, mas a partir de atividades coletivas que solicitem a reflexão do aluno.

A afetividade também é muito importante, pois gera autonomia, pesquisa, conhecimento e interesse em uma espiral contínua e inacabada. No âmbito da educação não há atos de inteligência, mesmo de inteligência prática, sem interesse no ponto de partida e regulação afetiva durante todo o processo de uma ação, sem prazer do sucesso ou tristeza no caso do fracasso (SCAGNOLATO, 2009).

2 MÉTODO

Os dados teóricos desta pesquisa apresentaram uma revisão teórica específica sobre o julgamento moral.

Entende-se que a pesquisa bibliográfica é de suma importância para o desenvolvimento de um estudo de campo, como o desta pesquisa, pois, houve a necessidade de se embasar e coligar o referencial teórico com a prática, ou seja, foi necessário obter informações precisas através do referencial teórico, para que essas informações pudessem ajudar no desenvolvimento da pesquisa em sua parte prática (GIL, 1996).

Com o levantamento dos dados teóricos concluído, deu-se início a parte prática, onde foi realizada uma pesquisa de campo, que toma como procedimento a pesquisa descritiva, que se compõe da observação do contexto, pela produção de registros e, por fim, o relacionamento e a análise dos fatos presenciados (CERVO; BERVIAN, 2002).

A pesquisa se classifica como descritiva uma vez que a mesma estabeleceu relações entre variáveis, como, por exemplo, o levantamento do conhecimento do professor de Educação Física que atua na área escolar sobre o juízo moral. Acredita-se que o conhecimento desse conceito influencia na qualidade da aula, bem como naquilo que as crianças carregarão consigo ao longo de suas vidas no que diz respeito aos âmbitos afetivos, emocionais e cognitivos (GIL, 1996).

A pesquisa foi realizada em três escolas de diferentes municípios do estado de São Paulo, denominadas A, B e C.

Em cada escola os pesquisadores observaram vinte aulas de um mesmo professor, totalizando sessenta observações de aulas de Educação Física envolvendo crianças entre 2 e 6 anos de idade.

Além disso, é importante destacar que o enfoque desta pesquisa está voltado para o método e abordagem qualitativa, pois este tem o objetivo de analisar a qualidade do julgamento moral realizado pelo professor de educação física mediante ao aluno. A abordagem qualitativa difere da abordagem quantitativa por não conter e empregar dados estatísticos como centro da análise do problema. O método qualitativo tem como características a não-pretensão de numerar ou medir unidades e categorias homogêneas (OLIVEIRA, 1999).

Universo e Amostra

Em relação ao tipo de amostra, utilizou-se a não-probabilística de categoria intencional, uma vez que o critério de escolha era de que os professores envolvidos



na pesquisa fossem de escolas particulares e ministrassem aulas de Educação Física na Educação Infantil (CERVO, BERVIAN, 2002).

Outro aspecto importante deste estudo foi a especificação e a seleção da população. A população é determinada e refere-se a um conjunto de indivíduos, em sua totalidade, que possuam as mesmas características (CERVO, BERVIAN, 2002).

O critério de escolha do universo e da população da pesquisa deveu-se a facilidade de acesso de cada componente do grupo. Em uma amostragem por acessibilidade, os elementos a serem pesquisados são selecionados de acordo com a facilidade de acesso aos mesmos (VERGARA, 1998).

Instrumento e Coleta de Dados

A partir das observações realizadas, os pesquisadores preencheram um protocolo adaptado de acordo com os níveis de Juízo Moral atribuídos por Kohlberg (1983) que estabeleceram tipos de comportamento e condutas tomados pelo professor de educação física escolar. A elaboração do protocolo está baseada nos estágios dos níveis de moralidade.

Segue abaixo o modelo do protocolo utilizado:



Protocolo de Observação Julgamento Moral – Comportamentos

Categoria	Unidades de Comportamento
Pré-Convencional Fund. Teórico: Momento onde o indivíduo decide o que é errado de acordo com aquilo em que é punido e procura evitar a punição e promover recompensas.	1. A professora utiliza verbalização ou sinais que intimidam o aluno para que haja disciplina? (ameaças). 2. A professora premia comportamentos considerados adequados?
Convencional Fund. Teórico: O bom comportamento é visto que agrada as outras pessoas, valorizando confiança, lealdade e respeito e a pretensão se volta para grupos maiores em relação a uma norma.	1. A professora sinaliza que para ser aceito o aluno precisa ter bons comportamentos? 2. A professora retira o aluno da situação acadêmica e o isola em virtude de sua indisciplina (castigo)? A professora explica o porquê ao aluno?
Pós-Convencional Fund. Teórico: É tido como consciência que o seguimento da regra é para um bem universal, preservando a ordem social e os princípios éticos são escolhidos e determinados como certo ou não.	1. A professora discute com os alunos as regras e conteúdos que serão utilizados na turma? 2. A professora propõe que o aluno reflita a respeito de seu comportamento e propõe que ele estabeleça estratégias de mudanças?

Uma vez que realizamos um total de sessenta observações em três colégios diferentes, apresentamos a seguir os dados coletados.

Analisando o Professor da Escola A, pode-se detectar que do total de situações observadas, 94% se refere a situações nas quais o docente atuou no sentido de estimular atitudes caracterizadas por comportamentos de juízo moral pré-convencional, uma vez que utilizou a verbalização e/ou sinais que intimidaram o aluno para que houvesse disciplina.

Para ilustrá-las, recorreremos às verbalizações entre o professor e os alunos.

Situação: A aluna estava chutando a bola durante a explicação do exercício.

Professor: “Você é muito chata! Próxima vez que você chutar a bola eu vou te tirar da aula!”

Situação: Dois alunos estavam passando rasteira nos colegas.

Professor: “X, Y e Z, ou vocês param de passar rasteira nos colegas, ou vocês vão embora da minha aula já já!”



Professor: "Nós vamos começar a ensaiar a dança da festa junina semana que vem."

Aluno X: "Mas eu não gosto de dançar!"

Professor: "Eu não gosto de tanta coisa... por exemplo, odeio quando falam comigo e não ficam sentados como eu pedi!"

Situação: A aluna estava furando fila para arremessar a bola à cesta

Professor: "Ei, X, estou de olho em você!"

Situação: A aluna estava danificando o material.

Professor: "Some da minha frente, x!"

Situação: O aluno estava chutando a bola ao invés de driblá-la

Professor: "X, a próxima vez você vai ficar lá sentado!"

No total de observações, ocorreram apenas 6% de atribuições do julgamento moral convencional, onde o professor retirou o aluno da situação acadêmica devido a um comportamento de indisciplina. O professor o puniu e o castigou. Vamos às verbalizações:

Situação: As alunas estavam se jogando no chão.

Professor: "X e Y, vão sentar lá! Chega!"

Situação: A aluna estava tentando olhar os cartazes que estavam no chão virados de ponta cabeça antes de começar o jogo.

Professor: "X, vai sentar lá vai!"

Analisando o Professor da Escola B, pode detectar que houve a prevalência de estímulos morais de níveis convencionais (53%) pelo professor. Os estímulos pré-convencionais apontaram um percentual de 29%. No entanto, o que é interessante ressaltar é a presença de estímulos morais de nível pós-convencional (18%) pelo professor.

Para ilustrar os estímulos pré-convencionais pelo professor, recorreremos às verbalizações:

Situação: O aluno estava chutando a bola durante a explicação do exercício.

Professor: "Se você não parar de chutar a bola enquanto estou falando, você ficará sentado a aula inteira."

Situação: Dois alunos estavam brigando por um bambolê.

Professor: "Se vocês não pararem de brigar um com o outro, não iremos mais brincar".

Os alunos param de brigar.

Professor: "Isso, muito bem, agora vocês podem ir brincar".

Para ilustrar os estímulos convencionais da moralidade, recorreremos às verbalizações:

Situação: A aluna estava brigando com os colegas.

Professor: "Se você ficar brigando e reclamando com todo mundo, ninguém vai querer brincar com você."

Situação: A aluna puxa o cabelo da outra.

Professor: "X, fica sentada aqui na escada pensando no que você fez.

Situação: O aluno estava brigando com o colega.



Professor: “As pessoas não gostam de brigar, todo mundo aqui está para brincar e para ser amigo. Por isso que você tem que se esforçar a não ficar brigando e sim conversar com o seu amigo”.

Situação: Um aluno morde o outro.

Professor: “Y, você gosta que as pessoas fiquem te mordendo? Machuca, não machuca? Não podemos machucar os nossos amigos”.

Com relação aos estímulos pós-convencionais de moralidade, foram observadas as seguintes situações:

Situação: Os alunos estavam sentados prestando atenção no professor.

O professor explicava o conteúdo às crianças, promovendo uma discussão entre elas sobre o conhecimento do assunto abordado.

Professor: “Hoje vamos conhecer algumas brincadeiras de rua. Quem aqui já brincou na rua? Alguém conhece alguma brincadeira legal? Essas brincadeiras são bem antigas, as nossas vovós brincavam quando eram crianças, vocês sabiam?”.

Situação: A aluna mordeu um colega.

Professor: “Senta aí no canto e pensa no que você acabou de fazer”.

Após um tempo a professora chegou perto da criança e perguntou:

Professor: “Você acha certo morder a coleguinha? Será que não machuca? Você gostaria que ficassem te mordendo?”.

Analisando o Professor da Escola C, pode-se observar que houve a prevalência de estímulos morais de nível convencional (56%) e pós-convencional (33%), havendo menor incidência de estímulos pré-convencionais (11%).

As observações apresentadas foram na maioria das vezes visando o mesmo aluno.

Para ilustrar os estímulos pré-convencionais de moralidade pelo professor, foi verificada a seguinte situação:

A aula não pôde ser na quadra, sendo ministrada na brinquedoteca, o que fez com que os alunos ficassem bastante inquietos e excitados por estarem em um ambiente diferente do comum. Com isso a professora ofereceu um prêmio aos alunos que se comportassem.

Professor: “Só vai brincar no ‘brinquedão’ quem se comportar e fizer tudo o que eu pedir!”.

Quanto aos estímulos convencionais de moralidade, foram observadas as seguintes situações:

Situação: Um aluno não se comportava adequadamente nas aulas, ficando fora do lugar e jogando o material.

A professora solicitava com calma que ele ficasse no lugar explicando o motivo pelo qual ele deveria comportar-se.

Professor: “X, fica quietinho no lugar porque você está atrapalhando seus colegas”.

Situação: As crianças faziam uma atividade com blocos coloridos e uma delas sempre derrubava a “torre” para irritar os colegas e os mesmos não deixavam mais o menino entrar na roda.

A professora então fazia sinais para o menino parar e dizia:

“Eles só vão deixar você entrar de novo na roda se você se comportar, caso contrário não será aceito!”

Com relação aos estímulos pós-convencionais, quando a indisciplina perdurava até o final da aula, a professora conversava com o aluno separadamente, convencendo-o de que a sua atitude era inadequada e que isso acarretaria em um aprendizado equivocado. Assim, o aluno convencido acabava prometendo que não voltaria a repetir esse tipo de atitude.

Situação: O aluno xingava o outro.

Professor: “X, se você continuar deste jeito você me deixa triste, e deixa seus amigos tristes também, é isso que você quer?”

O aluno fazia sinal com a cabeça de não.

Situação: O aluno não parou de falar e fazer bagunça durante toda a aula.

Professor: “Agora na próxima aula você tem que se comportar para aprender tudo direitinho, você promete pra mim que não bagunça mais?”

Aluno: “Prometo.”

Professor: “Agora sim, quero só ver na próxima aula, me dá um beijo e vai pra sala rapidinho que seus amigos estão esperando”.

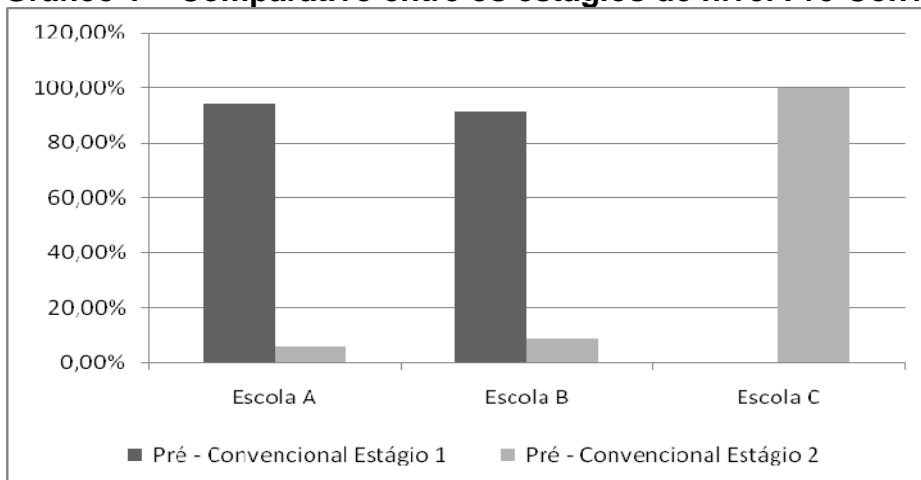
Fazendo um comparativo entre os professores das três escolas, podemos verificar a prevalência de estímulos pré-convencionais do docente da Escola A, apontando um percentual de 70%; em segundo lugar estabeleceu o da Escola B com 22%; e por fim o da Escola C, com 8%.

Com relação aos estímulos convencionais, podemos verificar que o professor da Escola C apresentou maior incidência, ficando com um percentual de 49%; o da Escola B estabeleceu um percentual de 46%; e o da Escola A apresentou um percentual muito baixo, fechando com 5%.

Verificamos aqui que o docente da Escola C foi o que mais trabalhou estímulos pós-convencionais, com um percentual de 65%; houve uma pequena incidência no professor da Escola B com 35%; e professor da Escola A não estimulou nesse nível (0%).

Comparativo entre os estágios dos Níveis Morais

Gráfico 1 – Comparativo entre os estágios de nível Pré-Convencional

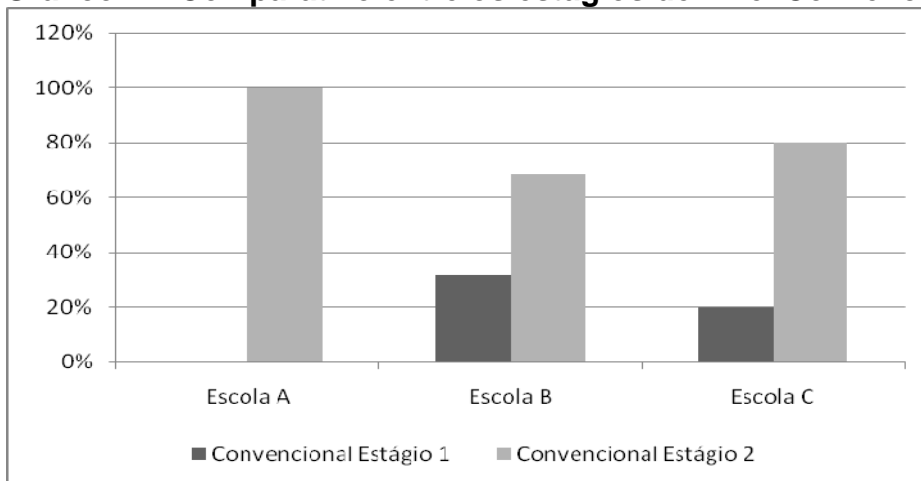


Podemos observar que dos estímulos Pré-Convencionais realizados pelo professor da Escola A, 94,11% correspondem ao estágio 1 e 5,89% correspondem ao estágio 2. Com relação ao professor da Escola B, podemos verificar que 91,30%



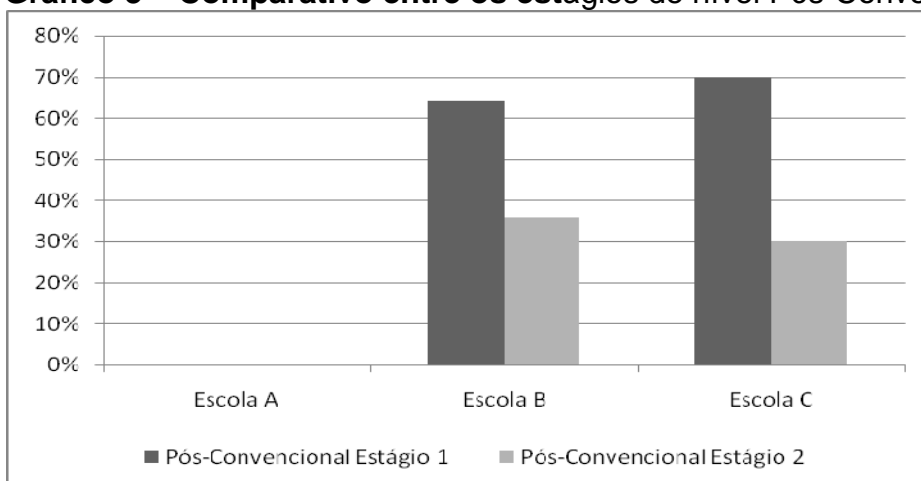
dos estímulos correspondem ao estágio 1 e 8,70% ao estágio 2. Por fim o da Escola C, que não apresentou nenhum estímulo do estágio 1, representando 100% de estímulos do estágio 2.

Gráfico 2 – Comparativo entre os estágios de nível Convencional



Com relação ao professor da Escola A, podemos observar que só houveram estímulos Convencionais de estágio 2, representando 100%. Podemos observar que o da Escola B estimulou os dois estágios do nível, onde 31,70% correspondem ao estágio 1 e 68,30% correspondem ao estágio 2. Já o da Escola C, as situações correspondentes ao estágio 2, apontaram 80% do percentual e no estágio 1, apenas 20%.

Gráfico 3 – Comparativo entre os estágios de nível Pós-Convencional



Podemos observar que o professor da Escola A não apresentou qualquer estímulo de nível Pós-convencional, anulando o percentual dos estágios. O da Escola B estimulou os dois estágios do nível, onde 64,29% correspondem ao estágio 1 e 35,71% correspondem ao estágio 2. Já o professor da Escola C, estimulou as situações correspondentes ao estágio 1, apontando 70% do percentual e no estágio 2, apenas 30%.



3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Pudemos observar diferentes percentuais em relação aos professores observados, tornando difícil uma padronização de observações.

Com relação ao nível Pré-Convencional, pudemos destacar que o professor que mais apresentou esse tipo de comportamento foi o da Escola A, ficando com 70% de percentual, e na sequência o da Escola B com 22% e finalmente o da Escola C com menor índice de estímulos Pré-Convencionais com 8%.

Ainda no nível Pré-Convencional, fizemos outra análise de dados estabelecendo um percentual para cada professor correspondente aos estágios 1 e 2. Pudemos verificar que houve um maior índice de estímulos de estágio 1, onde o professor da Escola A apresentou 94,11%; o da Escola B apresentou 91,30%; e o da Escola C o percentual foi nulo. No entanto, com relação ao estágio 2, o maior índice ficou por conta do professor da Escola C, que representou 100% de percentual; na sequência o da Escola B, com 8,70%; e por fim, o da Escola C, com 5,89%.

Com relação ao nível Convencional, pudemos destacar que o professor da Escola B e da Escola C foram os que mais apresentaram estímulos de nível Convencional, onde o da Escola B estabeleceu um percentual de 46% e o da Escola C um percentual de 49%. Com relação ao docente da Escola A, pudemos verificar que houve um percentual bastante baixo se comparado às outras duas, ficando do 5%.

Ainda no nível Convencional, a análise de dados envolvendo os dois estágios presentes nesse nível de moralidade permite destacar que no estágio 1 a maior incidência ficou por conta do professor da Escola B com 31,70%; o da Escola C apresentou um percentual de 20% e o da Escola A a incidência deste nível de comportamento foi nula. Em reação ao estágio 2, a maior incidência presente ficou por conta do professor da Escola A com 100%; o da Escola B obteve um percentual de 68,30% e o da Escola C apresentou um percentual de 80%.

Finalmente chegamos ao nível Pós-Convencional, onde podemos ressaltar que o professor da Escola C foi o que mais trabalhou estímulos Pós-Convencionais, ficando com 65%; em seguida o da Escola B, com 35%; e o da Escola A com um percentual nulo.

A análise de dados envolvendo os dois estágios presentes nesse nível de moralidade, permite destacar que só ocorreram estímulos com relação ao estágio 1, e somente com os professores das Escolas B (100%) e C (100%). Na Escola A (0%) não ocorreram estímulos de nível Pós-Convencional pelo professor, reafirmando dessa forma, a falta de trabalho dos estímulos morais nos dois estágios presentes no nível mencionado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano é uma obra eternamente inacabada, em construção. O que é agora serve apenas como base para aquilo que será amanhã. Cada nova experiência, boa ou ruim, acrescenta algo no homem, que pode ajudar ou atrapalhar, mas que de qualquer modo faz parte do que ele é. Assim, torna-se emergente enfatizar que, conduzir-se moralmente é agir conforme certas normas estabelecidas pela sociedade. Justamente por isso a moral constitui-se um conjunto de regras definidas previamente e que determinam o modo de ser do homem (GIANCATERINO, 2008).



O julgamento moral diz respeito a valores, sentimentos, decisões e ações referidas ao bem e ao mal e ao exercício de liberdade. Por isso, é constitutivo de nossa existência subjetiva, ou seja, de nossas relações com outros sujeitos morais (Chauí, 2003).

A partir do levantamento bibliográfico pudemos observar que o desenvolvimento da autonomia desde os primeiros anos escolares é de extremo valor para a vida adulta. Obviamente que não se espera atitudes autônomas em crianças de três anos ou uma estrutura de julgamento eficiente aos cinco anos. No entanto, a inserção da criança em ambientes que favoreçam sua autonomia estimula o desenvolvimento cognitivo já que, ela poderá escolher alguma tarefa que considere significativa. Pois um ambiente propício permite que a criança assimile a situação ao seu redor e solucione os pequenos problemas do dia a dia.

De acordo com a pesquisa de campo pudemos observar que, dentre os professores analisados, não houve incidência satisfatória quanto aos estímulos morais que efetivamente contribuem para a formação de um indivíduo autônomo, conforme descrito na literatura. Destaca-se que, embora seja preciso dar maior ênfase às propostas abertas, como por exemplo, ofertar um problema e aguardar que as crianças participem e encontrem suas próprias respostas, desenvolvendo autonomia, jamais a intervenção do professor será reduzida. A pedagogia autoritária e simplista deve ser excluída aos poucos, afinal contribuirá apenas para a formação de indivíduos autoritários.

É preciso que visualizemos a Educação Física como uma proposta global, onde possamos desenvolver tudo o que abrange o ser humano, composto por aspectos físicos, cognitivos e afetivos. Dedicção e conhecimento são fundamentais para aproveitarmos as pequenas situações do cotidiano escolar e fazer a diferença na vida do aluno. A acomodação docente é a maior inimiga para o processo discutido até aqui. É mais fácil impor conteúdos do que propô-los de forma democrática.

Em relação ao conteúdo desenvolvido bem como as posturas adotadas pelo professor frente às situações – problema, podemos destacar as seguintes verbalizações:

“Eu não gosto de tanta coisa... por exemplo, odeio quando falam comigo e não ficam sentados como eu pedi!”.

Ao invés de atribuir uma entonação bastante irônica e de pouco entendimento do aluno nessa faixa etária, o professor poderia ter sido mais claro ao expor a falta de colaboração do grupo, usando termos do tipo:

“Vamos fazer assim? Todo mundo tem o direito de manifestar sua opinião, mas para isso é preciso haver organização, onde cada um deve permanecer sentado e quem quiser falar, deve levantar a mão”.

Outra situação que vale a pena ressaltar é o momento onde um aluno danificava o material e o professor fez uso de um tom agressivo:

“Some da minha frente, X!”.

Ao invés de utilizar tal verbalização, o professor poderia ter feito da situação uma oportunidade mais educativa, mostrando ao aluno a importância da conservação do material como podemos visualizar na seguinte situação:

Uma aluna mordida a outra e a professora estimulou a reflexão do ato de agressão: *“Y, você gosta que as pessoas fiquem te mordendo? Machuca, não machuca? Não podemos machucar os nossos amigos”.*

A verdadeira consciência moral autônoma deve ser construída através de interações nas quais prevaleçam o respeito mútuo e a cooperação, e nas quais a



afetividade seja vista como um dos fatores responsáveis pela mobilização das ações em nível pessoal e interindividual. socialização significa a possibilidade de o indivíduo trocar e compartilhar, efetivamente, significados e de submeter-se racionalmente às regras morais (SAMPAIO, 2007).

A afetividade gera autonomia, pesquisa, conhecimento, interesse, afetividade, em uma espiral contínua e inacabada. No âmbito da educação não há atos de inteligência, mesmo de inteligência prática, sem interesse no ponto de partida e regulação afetiva durante todo o processo de uma ação, sem prazer do sucesso ou tristeza no caso do fracasso (SCAGNOLATO, 2009).

É preciso persistência para provar a extrema importância da educação física no âmbito educacional do desenvolvimento da criança de forma global, mas acima de tudo é preciso ter coragem para encarar todas as possibilidades presentes no trabalho da Educação Física Escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, U.F. **O Ambiente Escolar e o Desenvolvimento do Juízo Moral Infantil.** In: MACEDO, L. de (Org.). **Cinco Estudos de Educação Moral.** 2. ed. São Paulo: Psicologia e Educação, cap.3, p. 101-131, 2003.

BEE, H. **A Criança em Desenvolvimento.** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

_____. **O Ciclo Vital.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica.** 2. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 2002.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia.** 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GIANCATERINO, R. **O Desenvolvimento e o Julgamento Moral Humano.** São Paulo, 7 junho 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/6759/1/o-desenvolvimento-e-o-julgamento-moral-humano/pagina1.html>. Acesso em: 24 out. 2009.

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

KOHLBERG, L. et al. **Moral stages:** A current formulation and a response to critics. Contributions to human development. Basel: S. Karger, 1983.

MENIN, M.S.S. **Desenvolvimento moral.** In: MACEDO, L. de (Org.). **Cinco Estudos de Educação Moral.** 2. ed. São Paulo: Psicologia e Educação. cap. 2, p. 37-98, 2003.

OLIVEIRA, L.S. de. **Tratado de Metodologia Científica:** projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

PIAGET, J. **O Julgamento Moral na Criança.** São Paulo: Mestre Jou (ed. Orig. 1932), 1977.



SAMPAIO, L.R. **A Psicologia e a Educação Moral**. Psicologia ciência e profissão: revista da universidade federal do vale do São Francisco, PE: UNIVASF, p. 584-595, 2007. Disponível em: <<http://scielo.bvs-psi.org.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a02.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2009.

SCAGNOLATO, L.A.S. **A Construção da Afetividade para Jean Piaget**. São Paulo, 30 março 2009. Disponível em<<http://www.webartigos.com/articles/16153/1/a-construcao-da-afetividade-par-jean-piaget/pagina1.html>>. Acesso em 15 out. 2009.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

VIANNA, J. M. **Educação e Cidadania Começam na Infância**. In: SOUZA, R.C.; BORGES, M.F.S.T. (Org.). **A Práxis na Formação de Educadores Infantis**. Rio de Janeiro: DP&A, cap 7, p. 55-59, 2002.

VINHA, T.P. **O Educador e a Moralidade Infantil**: uma visão construtivista. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

Recebido: 28/04/2009

Aprovado: 26/10/2009