

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO**

EDUCAÇÃO MORAL E REDUÇÃO DA AGRESSÃO EM ADOLESCENTES

Flávia Carla Nepomuceno dos Santos

Porto Alegre - RS, Junho/2000

EDUCAÇÃO MORAL E REDUÇÃO DA AGRESSÃO EM ADOLESCENTES

Flávia Carla Nepomuceno dos Santos

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento, sob a orientação da **Prof. Dra. Angela Maria Brasil Biaggio**

Junho, 2000

Mas a consciência moral efetiva
tem caráter ativo; é justamente
nisso que consiste a efetividade
de sua moralidade.

Hegel

AGRADECIMENTOS

- * A Francisco e Cândida, meus pais, e Carla e Fernanda, minhas irmãs, pelo apoio afetivo constante em todas as decisões da minha vida;
- * À prof^a. Dr.^a Angela Biaggio, pela concessão em ter-me como sua aluna e pelos ensinamentos valiosos, que certamente me acompanharão ao longo da minha vida, durante o meu período nesta universidade;
- * Às professoras e alunos das escolas participantes desta pesquisa, em especial às suas diretoras, pela colaboração e paciência durante todo o período da minha pesquisa;
- * À Prof^a. Dr.^a Cleonice Camino, pelos ensinamentos anteriores, e permanentes, que me permitiram chegar no ponto em que me encontro atualmente e pelas orientações à distância, que contribuíram imensamente para a organização do meu trabalho;
- * Às minhas amigas Leonor Santos, Rosângela Neto e Raquel Moraes, pelo apoio permanente e desejos de sucesso;
- * À minha turma de mestrado, em especial à Vera Ehlers que me acolheu, junto à sua família, e sem a ajuda da qual a minha permanência em Porto Alegre não teria sido possível. Regogizo-me pelo tempo que passamos juntos e pelas discussões teóricas, que muito me engrandeceram em diversos aspectos da minha vida;
- * À prof^a. Dr.^a Edwiges Silves pelos esclarecimentos e apoio na utilização de um instrumento com o qual eu não estava familiarizada, e à sua equipe de estagiários, a saber: Márcia Mello, Fabiana Guerrelhas, Daniela Baraldi, Alexandre Sandri e Mariana Bueno, pela colaboração na análise dos dados relativa ao instrumento TRF, parte fundamental desta pesquisa;
- * À Fernanda Bocco, pelas imprescindíveis ajudas na correção e seleção dos dados da amostra.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	<i>vi</i>
RESUMO	<i>vii</i>
ABSTRACT	<i>viii</i>
Capítulo 1	8
INTRODUÇÃO	8
Capítulo 2	10
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
Desenvolvimento Moral	10
A PERSPECTIVA DE KOLHLBERG	13
OUTRAS PERSPECTIVAS E ESTUDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL.....	18
A RELAÇÃO ENTRE JULGAMENTO MORAL E AÇÃO MORAL	23
Agressão	25
Capítulo 3	30
MÉTODO	30
Capítulo 4	34
RESULTADOS	34
Capítulo 5	40
DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
ANEXOS	50
ANEXO 1 MJI - Entrevista de Julgamento Moral	51
ANEXO 2 TRF – Lista de Verificação Comportamental para Crianças – Relatório para Professores	55
ANEXO 3 Dilema com conteúdo moral	61
Educação Compulsória.....	61
A cidade e o lixo.....	62
O problema da adoção	63
Traficante de drogas	64
Aborto	67
A carteira de motorista	68
Situação	69
Eutanásia	70
O supermercado.....	71
ANEXO 4 Dilema com conteúdo agressivo	72
A bicicleta	72
A destruição nas escolas.....	73
Brigas nas escolas.....	74
Maiores X Menores.....	75
Cuidados com a escola	76
Provocações.....	77
O Futuro	78

Adultos que batem em crianças.....	79
Horários.....	80
O ônibus.....	81
ANEXO 5 Consentimento Informado	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Médias de pré e pós-teste do MJI, para verificar aumento de julgamento moral dos participantes das discussões de dilemas morais, em relação ao grupo de controle _____ **34**

Tabela 2 – Médias de pré e pós-teste do TRF, para verificar a diminuição de comportamentos agressivos dos participantes dos grupos de discussão de dilemas morais, em relação ao grupo de controle _____ **34**

Tabela 3 - Médias de pré e pós-teste do TRF, para verificar a diminuição de comportamentos agressivos dos participantes dos grupos de discussão de dilemas não agressivos, em relação ao grupo de controle _____ **35**

Tabela 4 - Médias de pré e pós-teste do TRF e MJI, para verificar a diminuição de comportamentos agressivos e aumento de julgamento moral, dos participantes dos grupos de discussão tanto de dilemas não agressivos como de dilemas morais, em relação ao grupo de controle _____ **36**

Tabela 5 - Médias de pré e pós teste do TRF e MJI, para verificar a diminuição de comportamentos agressivos e aumento de julgamento moral, dos participantes de todos os grupos de discussão, em relação ao grupo de controle _____ **37**

Tabela 6 – Teste t, para amostras relacionadas _____ **38**

Tabela 7 – Total de sujeitos, dentro dos grupos, que obtiveram aumento, redução ou permanência de escores no seu nível de julgamento moral, bem como redução, aumento ou permanência de escores no seu nível de agressividade _____ **38**

RESUMO

Esta pesquisa refere-se a um estudo experimental conduzido com o objetivo de diminuir o comportamento agressivo de adolescentes na escola, combinando dois paradigmas: o modelo cognitivo desenvolvimental de Kohlberg e a teoria da aprendizagem social de Bandura. Isto foi operacionalizado na técnica de intervenção que combinam elementos das discussões de dilemas desenvolvidos por Blatt e Kohlberg com o modelo de papéis, enfatizando a discussão do líder e personagens dos dilemas. Foi hipotetizado que uma combinação entre os dilemas morais tradicionais com outros novos, que propõem soluções pacíficas versus soluções agressivas (e que foram especialmente criados para este estudo), poderiam levar a um alto decréscimo no comportamento agressivo e aumento na maturidade de julgamento moral nestes adolescentes. Os participantes eram 44 adolescentes, com idades entre 12 e 18 anos, que foram pré e pós testados através do Moral Judgment Interview, de Kohlberg, e pelo Teachers Report Form, de Achenbach (com a adaptação Brasileira ainda em andamento, realizada por Silves e cols.). Os resultados apontam para poucos resultados estatísticos significantes, mas uma análise qualitativa de conteúdo mais acurada foi realizada na discussão, revelando ganhos interessantes tanto na maturidade de julgamento moral quanto nas reflexões sobre paz e violência.

ABSTRACT

This research reports an experimental study conducted with the goal of diminishing aggressive behavior in school adolescents combining two paradigms: Kohlberg's cognitive developmental model and Bandura's social learning theory. This was operationalized in the intervention technique by combining elements from Blatt and Kohlberg's dilemma discussion technique with role models enacted by the discussion leader and by the dilemma characters. It was hypothesized that a combination of traditional moral dilemmas with new ones that propose peaceful versus aggressive solution to dilemmas (specially created for this study) would lead to the highest decreases in aggressive behavior and increases in maturity of moral judgment. Participants were forty four school adolescents, ages 12-18, who were pre-tested and pos-tested with Kohlberg's Moral Judgment Interview and Achenbach's Teachers Report Form (Brazilian adaptation by Silvaes). The results yielded few statistically significant results, but a qualitative content analysis of the discussions revealed interesting gains both in maturity of moral judgment and reflections on peace and violence.

Capítulo 1

INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste estudo é verificar a eficácia de uma técnica educativa que visa a redução do comportamento agressivo, com base em uma junção de dois paradigmas aparentemente divergentes, quais sejam: o cognitivo evolutivo, de Piaget e Kohlberg, e o cognitivo behaviorista, de Bandura.

Enquanto o primeiro focaliza a maturação de estruturas cognitivas, o segundo refere-se a modelos e reforços. No entanto, como o estruturalismo de Piaget deixa espaço para a influência do ambiente, enquanto enfatiza o interacionismo, o behaviorismo de Bandura tornou-se um behaviorismo cognitivo, aproximado-se assim de Piaget.

Vemos então que as duas posições teóricas, partindo de pontos opostos, fizeram movimentos de aproximação, uma da outra. É por isto que se tenta, neste trabalho, unir os dois paradigmas, utilizando técnicas cognitivas (discussão de dilemas morais) e técnicas cognitivo comportamentais (utilização de modelos, inseridos na própria discussão dos dilemas).

A fundamentação teórica deste estudo, portanto, aborda três pontos principais: a teoria cognitivo evolutiva do desenvolvimento do julgamento moral, lançada por Piaget e continuada com os trabalhos de Kohlberg, e a teoria de Bandura e estudos sobre a agressão, que constituem o foco dos comportamentos a serem modificados na intervenção proposta.

A pesquisa realizada constitui-se, então, de uma intervenção em escolas, visando reduzir comportamentos agressivos, através de sessões de debates de dilemas com conteúdos morais, à semelhança dos utilizados por Kohlberg, e também dilemas especialmente criados para este trabalho, cujos conteúdos lidam com escolhas entre soluções agressivas e não-agressivas, para a obtenção de determinadas metas.

A intervenção apelou também para a influência de modelos personificados no coordenador das sessões de debates e em personagens dos dilemas. A avaliação da técnica foi feita por meio de pré e pós testes de julgamento moral e de comportamentos agressivos dos sujeitos (avaliados pelos professores).

Os resultados apontam para um significativo aumento na maturidade de julgamento moral dos sujeitos, mas sugere, também, que deve haver mais estudos para que a diminuição dos comportamentos agressivos seja realmente confirmada, uma vez que os resultados sobre este aspecto não apareceram tão significativos.

De toda forma, o trabalho se propunha a colocar alternativas à reflexão de todos sobre a promoção da educação moral e, sobretudo, tratar da relevância da participação do professor no processo de mudança de seus alunos. Assim, as possibilidades de desenvolvimento, em todos os níveis, destes adolescentes, poderão se ampliar se as condições de discussão e reflexão sobre situações de seu dia-a-dia e que sejam de seu interesse (bem como do interesse do educador) tiverem espaço em seu contexto.

Capítulo 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desenvolvimento Moral

O desenvolvimento moral tem sido estudado sob vários aspectos em diversas áreas tais como a filosofia, sociologia, psicologia e educação. Na psicologia, Piaget (1932), um dos primeiros, mais importantes e fundamentais estudiosos do desenvolvimento moral na psicologia, embasou-se fortemente em filósofos como Rousseau e Kant. Sua teoria é nitidamente calcada na razão, assim como é o pensamento de Kant. Mas, ao contrário dele, e em aproximação com Rousseau, Piaget questionou o imperativo categórico como princípio moral e defende a tese da educabilidade da moralidade autônoma.

Utilizando o método clínico, Piaget (1932) escreveu sua obra, baseada em dados empíricos, examinando conteúdos como a prática e a consciência social sobre regras, a responsabilidade, a coação adulta, o realismo moral, a cooperação e o desenvolvimento da noção de justiça.

Para ele, a moralidade é um sistema de regras e sua essência está no respeito que o sujeito adquire - isto é, o seu entendimento e aceitação - destas regras. Em suas investigações sobre as práticas das regras em crianças, Piaget (1932) verificou quatro estágios:

No primeiro estágio, ou pré-estágio, ainda não há noção do seguimento das regras como parte do jogo. Quando a criança é inserida em algum tipo de jogo de regras ela realiza 'rituais', tais como a reação à repetição e à regularidade de sua vida diária, e o seu jogo individual. Essa reação explica-se porque a criança ainda não consegue distinguir entre as exigências de um novo ambiente, no caso o jogo, do que é propriamente necessário para ela.

O segundo estágio é o do egocentrismo. A criança está consciente de que existem regras, mas ela própria não participa delas. As regras são

sagradas e imutáveis e sempre são oriundas de alguma autoridade (pai, professor).

No terceiro estágio, a criança já começa a interagir com outras crianças no jogo, e percebe que as regras devem servir como orientação para todos. O consenso a respeito da regra é atingido através da imitação e da interação com as outras crianças.

No quarto estágio, as regras se tornam codificadas. A criança passa a entender que as regras são passíveis de mudança, se for do acordo de todos. Nesta etapa já existe um conhecimento das regras e de suas variações e o respeito mítico por elas desaparece.

Para a compreensão, aceitação e internalização plenas das regras é necessário à cooperação entre os colegas. O dever e a autoridade perpassam todos esses estágios e são estes conceitos que se tornam imprescindíveis para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo, que vai libertando-se progressivamente das relações de coação pela autoridade e aproximando-se das de cooperação e do respeito mútuo.

Piaget também estava interessado nas circunstâncias sob as quais, o que ele chama de realismo moral, desenvolve-se e é mantido. Para ele, o realismo moral é caracterizado quando a obediência da regra "ao pé da letra" é desejável e quando as ações devem ser avaliadas em termos de sua conformidade com as regras (responsabilidade objetiva) e não de acordo com sua intenção.

A criança ainda está em uma fase egocêntrica, no realismo moral, ela tende a julgar objetos e acontecimentos de acordo com seus desejos e fantasias. Pela natureza do seu pensamento espontâneo também tende a, por exemplo, contar mentiras e, desta forma, acaba sendo castigada pelos adultos. Assim tende a avaliar a verdade muito objetivamente. Só mais tarde, com a interação e cooperação com os colegas, ela aprende que mentir é mau porque impede a confiança.

Destas observações decorre também o interesse de Piaget no desenvolvimento na criança das noções de justiça. Ele identificou as etapas desse desenvolvimento, em que a criança primeiramente considera que a justiça está subordinada a uma autoridade adulta que decide sobre o mérito de

um ato, independente da criança. A obediência é importante e inquestionável e a punição expiatória é aceita.

Em um segundo momento, quando ocorre o equalitarismo progressivo, o castigo recíproco é esperado, e a ação moral é valorizada por si mesma, independente de prêmios e castigos. Predomina a igualdade entre os colegas. Por fim, a equidade. Neste estágio mais alto, a 'expição' é completamente eliminada do castigo, e o perdão pode ser posto acima da retribuição.

O problema entre a vida social e a consciência moral é aqui colocado, e é no campo das regras sociais e da justiça que Piaget descreveu que a criança passa por estágios de heteronomia até chegar à sua autonomia. A heteronomia e autonomia definem-se assim: **heteronomia** é caracterizada por um seguimento rígido da regra, "ao pé da letra". A regra é colocada pela autoridade dos mais velhos, externos à própria criança e qualquer alteração é vista como uma violação grave, um desrespeito. O bem é definido como uma obediência correta à regra, a responsabilidade pelos atos é julgada conforme as conseqüências objetivas por ele provocadas e não de acordo com as intenções e o castigo é diretamente proporcional ao tamanho do dano objetivo causado.

Na **autonomia**, a criança, ou adolescente, começa a mostrar interesse pela regra em si, em seus detalhes. Discute-as e admite a possibilidade de reformulação desde que coletivamente elaborada, consensualmente aprovada e respeitada. O direito penal é reduzido em favor do direito contratual, porque a noção de justiça primitiva é substituída pela noção de justiça distributiva. Nesta etapa, aparecem os conceitos de equidade, cooperação, reciprocidade.

"Piaget vê na gênese das estruturas de consciência moral e do pensamento, a chave para a gênese das estruturas normativas e de conhecimento na sociedade. A psicogênese permite esclarecer a sociogênese. A consciência dos sujeitos como indivíduos destacados do grupo ou da sociedade emerge como resultado do processo de descentração, por meio do qual a consciência infantil vai se desprendendo da coerção e das normas impostas à sua consciência pelo grupo social em que está inserida. A autonomia moral passa a ser um pré-requisito para o conhecimento, a crítica e a reformulação consciente das regras sociais que regem o funcionamento do grupo" (Freitag, 1992, p. 185).

Com idéias extraídas também da filosofia (com os filósofos, além dos já mencionados, como Hegel) tanto quanto da sociologia, como Durkheim e Weber, Piaget constrói uma obra extensa que permite o resgate do indivíduo estruturalmente racional e consciente pelos seus atos, inseridos em seus contextos sociais sem esquecer, porém, sua condição biológica e orgânica.

Decorrente de suas contribuições no campo da moralidade para a psicologia e do mérito por uma obra de grande organização e importância, Piaget encontra vários seguidores, dentre eles Lawrence Kohlberg, considerado o mais importante devido às suas contribuições no campo da justiça.

A PERSPECTIVA DE KOLHLBERG

Lawrence Kohlberg sofre grande influência do modelo teórico do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget e, baseado nos estudos deste, elaborou uma teoria acerca do desenvolvimento moral. A teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg (1976) considera a justiça como a essência da moralidade. O princípio de justiça diz respeito a prescritividade das ações, isto é, sobre o que é moralmente aceito e bom para uma dada sociedade.

Assim como para Piaget, para Kohlberg a construção dos valores morais em cada indivíduo dependerá da influência do meio cultural e da forma de interação que cada pessoa estabelece com este meio. O produto desta interação varia de acordo com os diferentes padrões culturais. Os valores morais básicos concebidos por Kohlberg, em sua teoria, são universais e evoluem através de uma seqüência hierárquica de estágios. A evolução através de estágios significa que o sujeito avança em seus raciocínios morais a partir de conflitos e contradições existentes em situações sociais. Frente aos conflitos, o sujeito é levado a reorganizar seu pensamento, o que o leva a um estágio superior, a um nível mais elevado de organização mental.

Baseado em seus estudos, calcados em concepções filosóficas e em pesquisas desenvolvidas em várias culturas, Kohlberg (1976) estabeleceu um esquema tipológico que compreende três níveis de desenvolvimento moral, comportando, cada um destes níveis, dois estágios qualitativamente distintos, e que direcionam a orientação moral do indivíduo, refletindo suas perspectivas e valores. Ele define os estádios morais como estruturas que são representadas por raciocínios de justiça. O conceito geral de estrutura utilizado por Kohlberg é o mesmo de Piaget, ou seja, uma organização dinâmica cujos elementos diferenciam-se e se integram, formando uma totalidade de relações. O dinamismo da estrutura segue um processo de equilibração que conduz gradualmente a mudanças qualitativas na estrutura e permite uma mudança completa da sua natureza. Uma vez que uma nova estrutura surge, ela absorve a estrutura anterior, diferenciando-a e integrando-a em seu sistema de relações, de tal forma que a nova estrutura torna-se hierarquicamente superior à estrutura absorvida. Assim, as estruturas desenvolvem-se de forma hierarquizada.

Dentro desta concepção, as estruturas sócio-moral e moral seriam, para Kohlberg (1976), domínios diferenciados da estrutura cognitiva, as quais seriam de âmbito mais geral. Os avanços na estrutura cognitiva constituiriam uma condição necessária, mas não suficiente, para os avanços na estrutura sócio-moral, que por sua vez, constituiriam uma condição necessária, mas não suficiente, para os avanços na estrutura moral.

Segundo Kohlberg (1976), a seqüência do desenvolvimento moral é constituída por 6 (seis) estádios que se agrupam em 3 (três) níveis. Cada nível caracteriza-se pelo surgimento de uma estrutura de raciocínio moral mais avançada. No mesmo nível, o estágio superior possui uma estrutura semelhante ao anterior, porém mais equilibrada. As diferenças de raciocínio moral em cada estágio são explicadas por Kohlberg como diferentes formas dos sujeitos conceituarem a justiça. Kohlberg considera também que a caracterização de um estágio não deve ser dada pelo conteúdo do que é definido como justiça, mas pelo raciocínio utilizado na definição. A seguir será apresentada a tipologia descrita pelo autor:

Níveis	Estágios	O que é direito ou justo
Pré-Convencional	1	Moral Heterônoma. “Evitar quebrar normas com base na punição, obediência”, e evitar danos físicos à pessoas e à propriedade.
	2	Individualismo, Propósito Instrumental e Troca. Seguir normas apenas quando for do interesse imediato de alguém; agir para satisfazer seus próprios interesses e necessidades e deixar que os outros façam o mesmo. Correto é também o que é justo, o que é uma troca igualitária, uma transação, um acordo.
Convencional	3	Expectativas Interpessoais Mútuas, Relações e Conformidade Interpessoal. Por em prática o que é esperado pelas pessoas próximas ou o que as pessoas geralmente esperam das outras, em seus papéis de filho, irmão, amigo, etc. “Ser bom” é importante e significa ter bons motivos, mostrar preocupação com os outros. “Ser bom” também significa manter relações mútuas, tais como confiança, lealdade, respeito e gratidão.
	4	Sistema Social e Consciência. Cumprir os deveres reais com os quais pactuou-se. “As leis devem ser mantidas exceto em casos extremos onde elas entrem em conflito com os outros deveres sociais estabelecidos”. Correto, também, é contribuir para a sociedade, o grupo ou as instituições.

	5	<p>Contrato ou Utilidade Social e Direitos Individuais.</p> <p>Ficar atento ao fato de que as pessoas mantêm uma variedade de valores e opiniões e que a maioria desses valores e normas são relativos aos seus grupos. Essas normas relativas deveriam usualmente ser mantidas, contudo, no interesse da imparcialidade e porque elas são um contrato social. Alguns valores “não-relativos” e corretos como a “vida” e a “liberdade”, entretanto, devem ser mantidos em qualquer sociedade e indiferentemente da opinião da maioria.</p>
Pós-Convencional	6	<p>Princípios Éticos Universais. Seguir princípios éticos auto-escolhidos e os princípios universais de justiça, igualdade dos direitos humanos e o respeito pela dignidade dos seres humanos como pessoas individuais. Leis particulares ou acordos sociais são usualmente válidos porque se apóiam em tais princípios. Quando as leis violam estes princípios, a pessoa age de acordo com os seus princípios, se as leis injustas não puderem ser modificadas pelos canais democráticos.</p>

Kohlberg acreditava que uma melhor abordagem para chegar ao comportamento moral deveria estar focalizada nos estágios de desenvolvimento moral. Estes estágios são considerados críticos, pois considera-se que uma pessoa deve organizar sua compreensão sobre virtudes, regras e normas, e integrá-las dentro de uma escolha moral (Power, Higgins & Kohlberg, 1989). Mais ainda, defendendo uma posição universalista, ele rejeitou o ponto de vista relativista em favor da visão de que certos princípios de justiça e igualdade representam o centro da maturidade moral, assim, como suas pesquisas revelaram, que estes princípios morais básicos foram identificados em diferentes culturas e subculturas pelo mundo afora. Porém, quando ele afirma o caráter universal das estruturas morais não está, de forma

alguma, negando a condição social do sujeitos inserido e em interação com o seu ambiente.

A suposição de seqüência hierárquica e universal de estádios tem recebido apoio de pesquisas transculturais, de corte transversal, como as de Edwards (1975); Snarey (1982); e, Parikh (1974), bem como de pesquisas longitudinais como a de Turiel, Edward e Kohlberg (1978). Deve-se notar, entretanto, que este é um campo polêmico e que autores como Shweder, Mahpatra e Miller (1987) e Hard e Koller (1994) têm realizado pesquisas, procurando mostrar a influência da cultura na compreensão do que é moral.

Como foi descrito anteriormente, os esforços para a construção da teoria kohlbergiana sobre educação moral foram baseados nas idéias fundamentais de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo. Como uma das aplicações resultante das pesquisas kohlbergiana tem-se a técnica de discussão de dilemas morais de Blatt e Kohlberg (1975). Nesta visão aplicada à educação, os autores defendem que os sujeitos aprendem melhor quando tem a possibilidade de construir por si mesmos seus valores, a partir da vivência de conflitos que são provocados pela discussão em grupo. O foco da técnica dá-se na aprendizagem de conteúdos morais e na preparação para o trabalho social, seguindo-se o procedimento abaixo descrito:

- 1) Reuniões semanais para discutir assuntos relevantes para os alunos e professores. Nestes encontros estimula-se a participação de todos, e no confronto das opiniões prevalecerá o voto da maioria;

- 2) Um dia antes das discussões / encontros, há um encontro com os subgrupos, formados nos decorrer do processo, para serem introduzidas as questões morais pertinentes;

- 3) Todo o processo só é possível onde existe um ambiente (escola, comunidade) democrático, em que os sujeitos tenham um sentimento de pertença e os membros sejam tratados como iguais. Isto é o que constitui um projeto comum de educação.

É fundamental que os professores entendam o seu papel e a sua responsabilidade pedagógica e de autoridade, pois eles participam ativamente do processo. Mais do que isso, sua experiência (escolar, de vida) propicia e auxilia o aluno, porque durante o processo o professor deve estar sempre

disponível, com o intuito de tornar os alunos cada vez mais desenvolvidos e companheiros entre si, na busca do bem para todos.

Power, Higgins e Kohlberg (1989) apreciavam a importância e valor de cada discussão de dilemas morais. Desde muito cedo sustentava que a educação moral requer muito mais do que reflexão individual, mas também que precisa incluir experiências para que os estudantes possam operar como agentes morais dentro da comunidade. A escola deveria realçar o desenvolvimento moral dos estudantes, oferecendo a eles a chance de participar em uma comunidade democrática. Ele acreditava ainda que colocando a responsabilidade de determinação e reforçando as regras nos estudantes eles teriam um comportamento pró-social mais sério.

OUTRAS PERSPECTIVAS E ESTUDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL

Faz-se necessário enfatizar que os estudos apresentados até então, segundo a perspectiva cognitivo evolutiva de Kohlberg, são essenciais para explicar como acontece o desenvolvimento moral dos sujeitos. Por outro lado, as pesquisas que serão apresentadas a partir de agora são descrições, com grande importância dada as interações que os sujeitos estabelecem em suas relações, de acordo, principalmente, com os teóricos da aprendizagem social, representada pelos trabalhos de Bandura.

Bandura (1969) apresenta um estudo, a partir do trabalho de Cowan, Langer Heavenrich e Nathanson (1969, citado em Bandura, 1969), que demonstra como os modelos influenciam na produção de mudanças generalizadas no julgamento moral. A partir desses modelos de influência, os autores verificaram que um modelo emerge como um determinante significativo do julgamento moral, dado na direção na qual o comportamento está sendo modificado.

Em um artigo sobre as ações humanas na Teoria Cognitivo Social, Bandura (1990a) examina a natureza e a função humana dentro de um modelo conceitual de causação triádica recíproca, formada por processos cognitivos, motivacionais e afetivos. Nesta perspectiva, o autor analisa como esses

processos interagem nas ações desempenhadas por indivíduos, baseados em mecanismos psicológicos como: sistemas de auto-regulação, processos de ação seletiva e regulação da auto-eficácia.

Embora as visões sobre a educabilidade e aquisição de julgamentos morais de Kohlberg e Bandura sejam de naturezas distintas, em alguns aspectos os seus posicionamentos convergem. Por exemplo, eles consideram que, na medida em que o sujeito interage e entra em conflito, a sua capacidade de construir os seus próprios valores morais aumenta.

"Do ponto de vista intelectual, o respeito da criança pelo adulto tem o efeito de provocar o aparecimento de uma concepção anunciadora da noção de verdade: o pensamento deixa de afirmar simplesmente o que lhe agrada, para se conformar com a opinião do ambiente." (Piaget, 1932, p. 347).

Ainda de acordo com Piaget, todo desenvolvimento emerge da ação e isso equivale dizer que os sujeitos constroem e reconstróem o seu conhecimento do mundo de acordo com suas interações com o ambiente.

Já para Bandura (1990b), a principal função do pensamento é capacitar as pessoas a predizer a ocorrência de eventos e criar meios de exercitar o controle sobre os efeitos da sua vida cotidiana. "Muita atividades envolvem julgamentos inferenciais sobre relações condicionais entre eventos em ambientes probabilísticos." (p. 1176)

Saber discernir regras preditas requer um processamento cognitivo de informações múltiplas que podem conter ambigüidades e incertezas. As pessoas hipotetizam, ponderam e integram suas avaliações nestas regras para testar seus julgamentos contra a investida de uma nova informação. Desta forma, lembram quais noções eles podem utilizar e como eles podem trabalhá-las melhor na nova situação que está sendo colocada. De acordo com Bandura (1991), esse processo requer um alto senso de eficácia para orientar a tarefa, em face às falhas de julgamento.

As pessoas têm influência sobre o curso de suas vidas e de seus ambientes (e a construção deles). Elas tendem a evitar atividades e situações que acreditam exceder suas habilidades, mas podem aceitar atividades

desafiadoras e selecionar ambientes sociais que julguem capazes de manipular.

“Qualquer fator que influencie a mudança de comportamento pode afetar profundamente a direção do desenvolvimento pessoal porque as influências sociais operam nos ambientes que são continuamente selecionados para promover certas competências, valores e interesses, depois que uma decisão determinante for interpretada como um efeito de posse.” (Bandura, 1986; Snyder, 1986, citado por Bandura 1989).

Sobre a conduta moral, Bandura (1990a) descreve mecanismos de desengajamento moral: justificção moral, reconstrução de conduta danosa ou prejudicial e atividades prejudiciais através da difusão ou deslocamento da responsabilidade. Segundo o autor, estes mecanismos operam não apenas na perpetração das desumanidades, sob circunstâncias extraordinárias, como também na vida cotidiana, onde as pessoas rotineiramente realizam atividades que trazem benefícios próprios, a custa da injúria de outros.

No processo de socialização são adotados padrões morais que guiam e dissuadem a conduta, e a auto-censura figura um papel central na regulação da conduta desumana. A ativação seletiva de alguns processos ou o desengajamento de controle auto-reativo permite diferentes tipos de conduta, baseados nos mesmos padrões morais.

Para Bandura (1990b), o comportamento é mantido de acordo com padrões pessoais. No entanto, em face a fortes induções externas, os conflitos são freqüentemente resolvidos pelo desengajamento das auto-censuras. Por exemplo, na justificção moral,

“As pessoas não se engajam em condutas repreensíveis a menos que elas tenham justificativas morais para suas ações. O que é culpa pode funcionar como uma ação certa, através da reconstrução cognitiva. Neste processo, a conduta danosa é feita pessoalmente, e é socialmente aceita como portadora de um serviço moral. As pessoas podem agir por um imperativo moral.” (p. 29)

Em relação ao deslocamento da responsabilidade, Bandura (1990b) defende que as auto-censuras são ativadas mais fortemente quando a ação pessoal para efeitos prejudiciais é ambígua ou obscura, quanto às suas conseqüências.

A percepção de causa de responsabilidade é reduzida se as conseqüências danosas das ações são vistas como sem intenções ou se estas ações são determinadas por outros ou pela situação vigente. Um exemplo disso é o estudo realizado por Nepomuceno e Camino (1998) no qual sujeitos infratores foram argüidos sobre as conseqüências dos seus atos. Os resultados demonstram que, na maioria das vezes, eles ignoram as conseqüências e a intencionalidade das ações em detrimento das considerações sobre a prescritividade ou não das regras (ou da autoridade). “As pessoas se comportam de forma a causar danos, não porque a responsabilidade é difusa, pelas organizações formais, mas porque eles estão rotineiramente engajados em atividades que contribuem para efeitos negativos.” (Bandura, 1990b, p. 01).

A teoria da aprendizagem social enfatiza também a formação de comportamentos através da exposição a modelos que, para efeitos deste estudo, considerando-se o enfoque kolhbergiano, é centrado nos modelos não agressivos entre os personagens dos dilemas ou no membro coordenador do grupo de discussão, que argumentará sempre favoravelmente às soluções não agressivas. Bandura (1969) defende, por exemplo, que o modelo provoca mudanças nos julgamentos de valores dos sujeitos, mas também considera que o comportamento é o resultado da interação das pessoas e das situações, mais do que qualquer um dos fatores isoladamente.

Por exemplo, no experimento de Rosenham e White (1967, citado por Biaggio, 1988), crianças que foram expostas a modelos generosos tendiam mais ao altruísmo - tanto do tipo normativo (por conformismo, para agradar ao adulto) como tipo autônomo internalizado - do que crianças que não foram expostas a tais modelos.

Outros estudos antropológicos e de observação, como o de Mischel (1961, citado por Biaggio, 1988), demonstram a aquisição de padrões de autocontrole, de acordo com os modelos passados pelos mais velhos da cultura. Em seu estudo, Mischel verificou que os negros de Trinidad são mais impulsivos e indulgentes consigo mesmos do que os de Granada e que este

mesmo padrão apareceu nas crianças dessas duas culturas, quando elas eram perguntadas, nas situações experimentais, se preferiam uma barra de chocolate grande daqui a uma semana ou uma barra pequena na mesma hora. A capacidade de tolerar a demora do reforço está positivamente associada com a capacidade de resistir à tentação, segundo o estudo de Mischel.

Mais ainda do que os modelos, a auto-reação é reguladora e motivadora da conduta moral (Bandura, 1990b). No entanto, os mecanismos de auto-regulação devem ser ativados por diferentes mecanismos psicológicos através dos quais o controle moral pode ser seletivamente ativado ou desengajado da conduta humana.

O desenvolvimento moral e o desenvolvimento do comportamento agressivo em crianças e adolescentes também foram observados através da escala de desengajamento moral e de escalas de medida de auto-avaliação (Caprara, Pastorelli e Bandura (1995). Pesquisas neste sentido também foram feitas com crianças pré-escolares e observou-se que os desengajamentos morais, tratados como transgressões morais, mais freqüentes foram: o dano físico, o dano psicológico, a perda de bens e o dano de bens. Tisak, Nucci e Jankowski (1996), observaram que a maioria das transgressões morais estão no campo do dano físico e da perda de bens. Diferenças de gênero foram notadas pelas observações dos investigadores, vítimas, respostas dos professores e respostas das vítimas.

Do ponto de vista da teoria da aprendizagem social, de acordo com Janssens e Deković (1997), o modelo não pode dar conta adequadamente da aprendizagem de julgamentos morais, uma vez que os pais avaliam o comportamento desviante em termos de conseqüências isoladas que predominam nas crianças mais novas. Isso poderia tornar difícil a explicação de como a criança, mais tarde, virá a julgar a gravidade das ações, em termos de intenções. Desta forma, a teoria só pode assumir a posição de que, mais do que os pais, também outros adultos da família, pares e modelos apresentados em formas simbólicas podem influenciar o julgamento moral.

A partir destes dados, realizaram-se pesquisas que relacionam o desenvolvimento moral e outras dimensões do comportamento, que mostram que o desengajamento moral no exercício da ação moral também foi estudado por Bandura e cols. (1996). Os resultados revelaram que o desengajamento

moral gera uma conduta prejudicial para reduzir a prossocialidade e a auto-censura antecipatória e que promove reações de conduta cognitiva e afetiva em direção da agressão (interpessoal e conduta delinqüente).

Desta forma, para a teoria da aprendizagem social, o desenvolvimento se dá através da experiência que o sujeito tem com o mundo social, isto é, as interações que ele estabelece com seus semelhantes e com o ambiente em que está inserido. A maturação física, definida como a idade do sujeito no estudo em questão, é um fator importante para o seu desenvolvimento. Também, mais uma vez, a observação de modelos, e sua posterior imitação, constituem-se em conceitos fundamentais para a teoria.

O sujeito interage com o seu ambiente e este, em contrapartida das modificações sofridas, oferece subsídios (estímulos) que proporcionam também a mudança do sujeito. A criança, segundo Einsenberg (1987), à medida que vai avançando em sua idade, adquire um repertório de respostas mais desenvolvido que a torna capaz de, em determinadas situações, ponderar melhor em seus comportamentos e, desta forma, apresentar respostas mais adequadas aos “settings” específicos dependendo de uma variedade de fatores situacionais, como: a urgência da necessidade do outro, as características da pessoa que precisa desta ajuda, etc. e que estes fatores estão além desta variável maturacional (idade).

A RELAÇÃO ENTRE JULGAMENTO MORAL E AÇÃO MORAL

Sobre a relação entre o raciocínio e a ação moral, de acordo com Blasi (1980), “Moralidade é, fundamentalmente, uma característica da ação, e desenvolvimento moral deveria levar ao comportamento moral, ainda que as ações morais não sejam facilmente determinadas.”(p. 2) Desta forma, a ação moral é vista como o resultado imediato de tendências a ações ou como mediadora de algum processo cognitivo tais como definições morais, crenças morais e raciocínios morais. Além disso, ainda é vista, implícita ou explicitamente, como complexa, com uma grande variedade de sentimentos, questões, dúvidas, julgamentos e decisões.

Kohlberg e Candee (1984, citado por Biaggio, 1992) também realizam análises de vários estudos, dentre os quais estão os estudos sobre delinqüência - comportamentos estes largamente associados com os comportamentos agressivos, e relacionados com os objetivos deste estudo. Os autores concluíram, a partir de suas observações de que os vários estágios de julgamento moral, postulados por Kohlberg, podem ocorrer nos sujeitos delinqüentes e que, de forma geral, os estudos realizados para verificar a relação entre julgamento moral e comportamento moral tentam relacionar julgamento moral com comportamentos específicos ou com ações habituais na vida real.

Um dado importante destes estudos é que freqüentemente, mesmo quando estatisticamente significativas, estas correlações são baixas, o que sugere que o julgamento moral não é o único determinante do comportamento moral e que fatores como inteligência e atenção estariam diretamente relacionados com os julgamentos que são emitidos e como os comportamentos realizados pelos sujeitos (Krebs e Kohlberg, 1977, citado por Biaggio, 1992).

De acordo com Blasi (1980), em relação a estes estudos, os resultados são variados e confusos, uma vez que as técnicas utilizadas são pouco fidedignas e o mais aconselhável seria a realização de estudos de laboratório. No entanto, a revisão bibliográfica feita por ele dá indícios de que existe, em geral, uma correlação positiva entre julgamento e comportamento moral, o que corrobora as posições de Kohlberg e Candee (1984, citado por Biaggio, 1992). Por exemplo, destacam-se ainda os estudos que tentam relacionar o julgamento moral com o conformismo, baseado nas pesquisas sobre obediência à autoridade, de Milgram. Segundo McNamee, 1972, citado por Biaggio, 1992), nestes estudos existe uma evidência tênue a favor de uma correlação positiva entre maturidade de julgamento moral e resistência à pressão por conformismo, no caso em que este envolvia das choques em outro sujeito, supostamente na sala ao lado. Estes estudos demonstram que nos estágios superiores de julgamento moral há maior resistência à pressão pelo conformismo ao julgamento de outrem.

Desta forma, mesmo que não tão fortes, existem evidências claras, de acordo com a revisão feita por Blasi, para a hipótese de que estágios superiores de julgamento moral estão relacionados com maior honestidade, ou,

de que existem poucas expectativas de que indivíduos no nível pós-convenção resistam mais à pressão para o conformismo nas suas ações morais.

Finalmente, existem ainda os estudos que sobre os comportamentos pró-sociais e suas relações com o julgamento moral. Conforme revisão realizada por Biaggio (1988) há uma relação positiva entre nível de julgamento moral e comportamentos pró-sociais como compartilhar, ajudar a um estranho em dificuldades, etc.

Agressão

O comportamento agressivo também é foco de estudos de várias disciplinas e correntes da psicologia. Corroborando Biaggio (1988), é ponto de concordância entre vários teóricos que este é um tema importante a ser tratado pela psicologia, uma vez que a sobrevivência da espécie depende da compreensão dos mecanismos pelos quais a agressão é adquirida e mantida, bem como das formas de controlá-la.

Uma breve descrição das teorias da agressão será apresentada, concentrando-se na teoria da aprendizagem social:

Segundo a teoria psicanalítica, a agressão é parte do instinto sexual ou uma resposta primária à frustração. Para Freud (1920, citado por Biaggio, 1988), os instintos se dividiam em instintos de vida, na busca do prazer e da auto-preservação (Eros) e de morte (Thanatos), que compreendem a agressão e destruição inerentes a qualquer indivíduo. A agressão, desta forma, é considerada uma manifestação do instinto de morte, dirigida para o que é exterior ao indivíduo.

Seguindo uma mesma linha, que considera que o indivíduo possui características inatas, a posição etológica, mais substancialmente representada por Lorenz, defende que a agressão é auto-geradora de energia, independente de estimulação externa. Desta forma, a tarefa de controlá-la torna-se difícil. O homem é dotado de um instinto agressivo análogo ao dos animais, porém menos controlado, pois não hesitaria em matar ou ferir membros de sua

espécie. Este tipo de pensamento é explicado através da teoria evolutiva que demonstra a seletividade natural das espécies que garantiu que animais dotados de alto potencial destrutivo desenvolvessem mecanismos poderosos de inibição da agressão impedindo assim a auto-exterminação da espécie.

Para as teorias de *drive* ou de motivos, a agressão é um produto da frustração. Segundo estas teorias, o homem não possui comportamentos inatos em relação à agressão, mas ela aparece sempre que é precedida de uma frustração, ainda que sejam considerados outros fatores que possam também influir na agressão. Assim como as posições inatistas sobre a agressão, as teorias de *drive* consideram que deve haver uma descarga periódica de agressividade, para que haja uma redução da agressão. Esta descarga é denominada catarse.

Feshbach (1970, citado por Biaggio, 1988), um dos teóricos mais representativos das teorias de *drive*, defende que a participação pode ser um fator que influi na descarga da agressividade pelos indivíduos. Para ele, a participação direta ou vicária em atos agressivos pode reduzir o *drive* agressivo, reforçar comportamentos agressivos, ou mesmo, alterar a intensidade das inibições sobre a agressão.

Em uma outra posição sobre a agressão, a teoria da aprendizagem social defende que o homem é dotado de mecanismos neurofisiológicos que o capacitam a comportar-se agressivamente. Além desses mecanismos, a experiência social também é um determinante desses comportamentos, das situações nas quais são manifestados, da frequência com que ele se expressa e dos alvos específicos selecionados para o ataque. Para esta teoria, o comportamento agressivo é aprendido através da observação e da aprendizagem direta, considerando que a influência do modelo possui três efeitos principais: a) a aquisição de novos comportamentos, pelo observador, b) o aumento ou diminuição das inibições aprendidas anteriormente ou c) servir como indutor, facilitando um comportamento similar ao do sujeito que está sendo observado.

Para explicar a agressividade mais completamente, seria necessário também, segundo Bandura (1963), levar em conta o comportamento injurioso e os comportamentos sociais que determinam quais atos injuriosos podem ser considerados agressivos. Existem vários fatores que devem ser considerados

no processo de julgamento social, por exemplo, a intensidade das respostas e expressões de sofrimento ou injúria sentidas por quem sofre o ato agressivo, bem como a intencionalidade de quem faz a ação e as características do agressor.

De acordo com Bandura (1990a), a auto-eficácia regula o funcionamento humano através de processos cognitivos, motivacionais, afetivos e processos de seleção. O mecanismo de auto-eficácia desempenha um papel central no exercício da ação pessoal.

Em sua teoria cognitivo-social, Bandura (1991) afirma que o contexto humano é extensivamente motivado e regulado pela existência de exercícios de auto-regulação. A auto-regulação abrange mecanismos de auto-eficácia, o qual também exerce um papel central no exercício da ação pessoal por seu forte impacto no pensamento, afeto, motivação e ação, influenciando, também, na conduta moral.

Astor (1994) verificou os raciocínios morais violentos e não-violentos de crianças em relação à violência familiar e situação de pares. Os sujeitos foram argüidos para avaliar situações provocadas e não provocadas de violência. Tanto as situações de violência provocada quanto as não provocadas foram condenadas pela utilização de raciocínio moral, através das justificativas dos sujeitos. As crianças violentas se centram enormemente nos danos psicológicos, talvez devido a experiências e auto-percepção de vitimização.

Bussev e Bandura (1992), referindo-se à diferença de gênero, constataram que as crianças se engajam mais em atividades do mesmo sexo, em detrimento às do sexo oposto, em relação ao tipo de comportamento. Os sujeitos expressaram auto-aprovação antecipatória para os que tinham o mesmo comportamento do mesmo sexo e autocrítica para os comportamentos do sexo oposto revelando, desta forma, sua ligação de comportamento de gênero.

Killen (1990) investigou como crianças avaliam transgressões morais e conflitos e como elas avaliam, em um contexto de relações de família, pares e professor-criança, diferentes questões e reavaliam suas decisões depois de ouvir novas informações. Os resultados revelam que as crianças de todas as idades mantêm decisões pela autoridade de pares e adultos.

Neste sentido, além dos estudos acima mencionados, devemos observar em trabalhos, como o de Thornton, Thornton e Whitney (1991), indícios de que as pessoas que falham em defender idéias de princípios morais tendem a manter atitudes sociais conservadoras não usuais; mais ainda, como sugerido por Freeman, Littlejohn e Pearce (1992), que um problema comum na nossa sociedade atual é o conflito moral provocado pela persistência, estruturas previsíveis e discursos moralmente atenuados; ainda, observar diálogos sociais em família, relativos à agressão e a moralidade, como feito em pesquisa realizada por Beck e Wood (1993); por fim, centrar-se no que a criança ou adolescente tem a nos contar sobre o que é viver em perigo (Garbarino, Kostelny e Dubrow, 1991), sobre seus conflitos e sua experiência de viver em uma situação de desordem e estresse, podem influenciar de forma crucial o seu desenvolvimento moral.

Dentro deste contexto, o **objetivo** deste estudo é verificar a influência de uma técnica de educação moral na redução da agressividade em adolescentes. Acredita-se que um nível de julgamento moral elevado está associado a comportamentos cooperativos e não agressivos. Assim, foram investigados os efeitos de uma intervenção, baseada em Blatt e Kohlberg (1975), que consta de utilização de dilemas para promoção de atitudes, mediante uma suposta mobilização do conflito cognitivo. O trabalho será realizado com dois grupos de dilemas: a) dilemas de conteúdo moral, adaptados de Blatt e Kohlberg e outros e b) dilemas de conteúdo "agressivo", isto é, em que a discussão focaliza a adequação do personagem optar por uma solução agressiva versus uma solução não agressiva a um conflito. Estes dilemas foram criados especificamente para esta pesquisa.

Assim, a técnica inspira-se tanto em Kohlberg (dilemas morais), quanto em Bandura, considerando-se que os sujeitos observarão modelos não agressivos entre os personagens dos dilemas do segundo tipo ou nos membros do grupo de discussão (coordenador do grupo e/ou professores participantes) que argumentarão sempre favoravelmente a soluções não agressivas.

Desta forma, as **hipóteses** do trabalho se constituem em:

1) O grupo que participará das discussões de dilemas morais (g1) terá o seu nível de julgamento moral mais aumentado do que o grupo de controle (g4);

2) O grupo que participará das discussões de dilemas morais (g1) terá o seu nível de agressividade mais diminuído do que o grupo de controle (g4);

3) O grupo que participará das discussões de dilemas agressivos (g2) terá o seu nível de agressividade mais diminuído do que o grupo de controle (g4);

4) O grupo que participará das discussões tanto de dilemas morais quanto de agressivos (g3) terá o seu nível de julgamento moral mais aumentado e o nível de agressividade mais diminuído do que o g1 e g2 que, por sua vez, também terá seu julgamento moral aumentado e sua agressividade diminuída com relação ao grupo de controle (g4).

Capítulo 3

MÉTODO

AMOSTRA: o estudo foi constituído por 44 sujeitos, de ambos os sexos, com idades entre 12 e 18 anos. Eles são alunos de a) uma escola denominada “aberta”¹, que funciona em período integral e b) alunos de uma escola estadual - regular². A primeira é uma escola de 1º grau menor, e a outra possui até a 8ª série. Ambas atendem a crianças e adolescentes, que moram nos bairros e redondezas onde estão localizadas. Os alunos são divididos em turmas de acordo com a série que estão cursando.

Em sua maioria, os sujeitos estão alojados em famílias compostas de pais, mães e irmãos – muitos desses irmãos estudam juntos na escola -, aparentemente estruturada, no entanto eles possuem um histórico de repetência e agressividade que preocupa as professoras, coordenadoras e demais funcionárias da instituição.

DELINEAMENTO: delineamento experimental de quatro grupos equivalentes (g = grupo, sendo o g1 = discussão apenas de dilemas morais; g2 = discussão apenas de dilemas agressivos; g3 = discussão de dilemas morais e agressivos; g4 = controle), com pré e pós teste, nas variáveis dependentes julgamento moral e agressividade. As variáveis independentes foram as discussões sobre dilemas morais e a discussão sobre dilemas agressivos.

INSTRUMENTOS: 1) Protocolo de verificação comportamental, avaliado pelos professores, Teacher Report Form (TRF), para comparação da agressão e 2) Para avaliar o nível de julgamento moral dos indivíduos, utilizou-se o Moral Judgment Interview (MJJI).

O TRF é um instrumento composto de 138 itens que avalia a competência social e problemas de comportamento em crianças e

¹ Isto é, a escola permite a entrada do aluno, desde que haja vaga, em qualquer momento do ano letivo.

adolescentes. Os itens sobre a competência social exigem do professor a comparação do aluno observado com outros alunos e referem-se ao envolvimento deste aluno em relação à sua participação em sala de aula, no relacionamento com os demais alunos, seu desempenho escolar, etc.

Os problemas de comportamento são descritos através de comportamentos que podem estar presentes ou não no cotidiano da criança ou adolescente na escola. O professor deve classificar os comportamentos segundo três variáveis: item falso ou comportamento ausente (escore = 0), item parcialmente verdadeiro ou comportamento as vezes presente (escore = 1) e item bastante verdadeiro ou comportamento freqüentemente presente (escore = 2).

Constam no TRF nove escalas individuais, quais sejam: I. Retraimento, II. Queixas somáticas, III. Ansiedade e depressão, IV. Problemas com o contato social, V. Problemas com o pensamento, VI. Problemas com a atenção, VII. Comportamento delinqüente e VIII. Comportamento agressivo. A nona escala corresponde à síndrome de problemas sexuais. Para fins deste estudo foram avaliados os dados baseados apenas nas escalas VII e VIII, nomeadas de Escalas de Extroversão quando agrupadas. (Bordin, Mari e Caiero, 1995).

O MJJ é instrumento que consta de uma entrevista semi-estruturada, composta por três dilemas hipotéticos. O primeiro dilema apresenta a história de um homem, Heinz, que precisava roubar um remédio para salvar a vida de sua esposa que está muito doente. O segundo dilema apresenta a história de um policial, conhecido de Heinz, que ao tomar conhecimento do roubo deve decidir se denuncia ou não Heinz. O terceiro dilema apresenta a história de um menino que economizou dinheiro para ir acampar, com autorização prévia do pai. Entretanto, o pai pede, de última hora, o dinheiro ao filho para ir a uma pescaria (anexo 1). Nas questões que seguem os dilemas, o sujeito deve indicar quais as decisões a serem tomadas e justificar suas respostas.

APLICAÇÃO E CORREÇÃO: Em relação ao TRF, os professores foram orientados a encaminhar para as discussões, que foram realizadas posteriormente, no período da intervenção, alunos que apresentassem

² Onde os alunos precisam estar presentes apenas no período de suas aulas (manhã ou tarde)

comportamento agressivo³, bem como alunos que poderiam servir como modelos de bom comportamento para os demais. O TRF foi corrigido através de software desenvolvido pelo próprio Achenbach para correção do instrumento.

O MJI foi aplicado sob forma de entrevista individual. As instruções e as histórias foram lidas pelo entrevistador e depois foram feitas perguntas sobre as quais o aluno deveria emitir uma resposta com conteúdo moral, e para os sujeitos da escola regular foi solicitado a cada um que preenchesse a entrevista por escrito.

As entrevistas foram gravadas em fitas de áudio. As gravações foram transcritas e as respostas emitidas pelos sujeitos ao MJI foram avaliadas – baseado no Manual de Colby et alli (1987) - por um corpo de juizes, constituído por 2 (duas) pessoas. Só foram categorizadas as respostas com um consenso de 80% dos juizes. Da mesma forma se procedeu com os sujeitos da escola regular.

Os alunos foram encaminhados de acordo com a idade, que não poderia ser inferior a 12 anos, período a partir do qual um indivíduo é considerado como um sujeito que está entrando na fase da adolescência.

PROCEDIMENTOS: durante o segundo semestre do ano letivo de 1999, foram realizadas 10 sessões, no intervalo de 10 semanas. Mais duas sessões foram acrescentadas, sendo que a primeira será reservada ao pré teste e a última ao pós teste, totalizando assim um período de 12 semanas. Os sujeitos dos g1 e g3 receberam intervenção de acordo com a proposta de Blatt e Kohlberg (1975), os participantes do g2 receberam intervenção de dilemas com conteúdo agressivo e, por fim, os do grupo g4 (controle) não receberam nenhum tipo de tratamento.

A partir do que foi descrito acima, a proposta desenvolvida, baseada na técnica de conflito cognitivo (Blatt e Kohlberg, 1975), realizou-se de acordo com os pontos:

³ O conceito de agressividade foi esclarecido por mim, de acordo com o referencial teórico adotado, bem como foram tomadas notas e levados em consideração o conceito de agressividade dos professores envolvidos.

* Os sujeitos participaram de um grupo no qual recebem mensagens que estão um estágio acima do seu, na discussão de assuntos tanto de seus interesses quanto de questões relacionadas ao interesse social;

* As observações relativas à moralidade - bem como à agressividade - foram feitas em contexto natural, onde os sujeitos estejam interagindo com o seu ambiente;

* A técnica pode ser aplicada através das disciplinas dadas na própria escola e os conteúdos dizem respeito a dilemas hipotéticos e ao comportamento real das pessoas (dos colegas, por exemplo), dilemas morais reais sobre o cotidiano da escola (anexo 2 - intervenção com dilemas de conteúdo moral), etc. A tendência é de que os alunos se comportem de maneira mais responsável moralmente.

Para o grupo de redução da agressividade, foram criados dilemas análogos aos de Blatt e Kohlberg (1975), com conteúdos que focalizam opções entre uma solução de conflito através de comportamento agressivo versus uma solução de comportamento não agressivo (anexo 3 - intervenção com dilemas de conteúdo agressivo).

ANÁLISE DOS RESULTADOS: foram feitas testes t para verificar as diferenças de médias entre os quatro grupos (pré e pós teste) e, posteriormente, foram feitos testes não paramétricos, de comparações múltiplas 2 a 2, para verificar o efeito das intervenções sobre o julgamento moral e sobre o comportamento agressivo.

Capítulo 4

RESULTADOS

Primeiramente, apresentar-se-ão alguns dados de frequência da amostra, a saber: a média de idade dos sujeitos é de 14 anos, bem como esta é a moda. A média de participação nas discussões de grupo é de 8 (oito) presenças, de 10 (dez) sessões realizadas. Este dado é referente tanto à amostra total como à participação dos sujeitos em cada grupo. Também não há diferença número de participações entre meninos e meninas.

A média do pré-teste, em relação ao julgamento moral, da amostra é de 220, ou seja, os sujeitos encontram-se, predominantemente, no estágio de trocas utilitárias. Para o pós-teste, observou-se um avanço no estágio inicial, verificando-se que os sujeitos estão em um nível de transição do estágio 2 para o estágio 3. A média observada no pós-teste do MJI foi de 260.

Em relação aos escores obtidos no TRF, referentes aos comportamentos agressivos, no pré-teste a média dos sujeitos foi de 66,6 pontos nas escalas de comportamento delinqüente e agressivo, passando a 64,4 pontos no pós-teste, o que afirma uma diminuição no comportamento agressivo.

Passando para as questões mais específicas deste estudo, em relação à primeira hipótese (tabela 1), de que os sujeitos que participaram do grupo de discussão de dilemas morais teriam seus julgamentos morais aumentados, em relação ao grupo de controle verificou-se que a primeira hipótese não foi confirmada, uma vez que o grupo de controle teve um aumento no julgamento moral superior ao grupo que participou das discussões de dilemas morais. A diferença entre os resultados do pré e pós-teste dos dois grupos também não foi significativa ($p = .44$).

Tabela 1 – Médias de pré e pós teste do MJI, para verificar aumento de julgamento moral dos participantes das discussões de dilemas morais, em relação ao grupo de controle

MJI	G1	G4
Pré teste	232	218
Pós teste	253	275
Diferença (aumento)	21	57

Para a verificação da segunda hipótese, qual seja, a de que o grupo que participou das discussões de dilemas morais (G1) teria o nível de agressividade mais diminuído do que o grupo de controle (G4), utilizou-se a comparação da média inicial com a média final dos grupos. Não foram encontrados resultados confirmatórios.

Pode-se observar, na tabela 2, que os sujeitos do grupo de controle obtiveram uma diminuição maior nos comportamentos agressivos do que o grupo que participou da discussão dos dilemas. Além disso foram realizados testes para verificar a significância do decréscimo do comportamento agressivo, em ambos os grupos. Os resultados também não foram significativos ($p = .66$).

Tabela 2 – Médias de pré e pós teste do TRF, para verificar a diminuição de comportamentos agressivos dos participantes dos grupos de discussão de dilemas morais, em relação ao grupo de controle

TRF	G1	G4
Pré teste	68.75	69.18
Pós teste	66.33	66.64
Diferença (diminuição)	2.42	2.54

Para avaliar se o grupo que participou das discussões de dilemas agressivos (G2) teria o seu nível de agressividade mais diminuído do que o grupo de controle (G4) foram verificadas as médias dos grupos (tabela 3) e

também foram realizados testes de significância. Não foram verificadas diferenças entre os grupos ($p = .96$) e, segundo a comparação entre as médias; assim, a hipótese terceira não foi confirmada.

Tabela 3 - Médias de pré e pós teste do TRF, para verificar a diminuição de comportamentos agressivos dos participantes dos grupos de discussão de dilemas não agressivos, em relação ao grupo de controle

TRF	G2	G4
Pré teste	64.27	69.18
Pós teste	62.00	66.64
Diferença (diminuição)	2.27	2.54

Em relação à quarta hipótese, a de que o grupo que participou tanto das discussões de dilemas morais quanto de dilemas agressivos (G3) teria o seu nível de julgamento moral mais aumentado e o nível de agressividade mais diminuído do que o grupo de controle (G4), observou-se, a partir das médias, que também não houve confirmação desta hipótese. (tabela 4)

Tabela 4 - Médias de pré e pós teste do TRF e MJJ, para verificar a diminuição de comportamentos agressivos e aumento de julgamento moral, dos participantes dos grupos de discussão tanto de dilemas não agressivos como de dilemas morais, em relação ao grupo de controle

TRF	G3	G4
Pré teste	63.44	69.18
Pós teste	62.00	66.64
Diferença (diminuição)	1.44	2.54
MJJ		
Pré teste	225	218
Pós teste	264	275
Diferença (aumento)	39	57

De acordo com os teste de significância, e como se pode observar, as diferenças entre o pré e o pós teste de ambos os grupos também não foram significativas ($p = .31$ para o MJI e $p = .96$ para o TRF).

Por fim, a quarta hipótese: o grupo que participará das discussões tanto de dilemas morais quanto de dilemas agressivos (G3) terá o seu nível de julgamento moral mais aumentado e o nível de agressividade mais diminuído do que o G1 e o G2 que, por sua vez, também terão os seus níveis de julgamento moral mais aumentados e os níveis de agressividade mais diminuídos, respectivamente, em relação ao grupo de controle (G4). Para esta hipótese observamos as médias, na tabela 5.

Tabela 5 - Médias de pré e pós teste do TRF e MJI, para verificar a diminuição de comportamentos agressivos e aumento de julgamento moral, dos participantes de todos os grupos de discussão, em relação ao grupo de controle

MJI	G3	G1	G2	G4
Pré teste	225	232	225	218
Pós teste	253	253	266	275
Diferença (aumento)	28	21	41	57
TRF				
Pré teste	63.44	68.75	64.27	69.18
Pós teste	62.22	66.33	62.00	66.64
Diferença (diminuição)	1.22	2.42	2.27	2.54

A hipótese foi confirmada apenas parcialmente, em relação ao julgamento moral. O grupo 3 teve aumento de julgamento moral superior em relação ao grupo que participou somente das discussões de dilemas morais. Com respeito à agressividade, nada foi confirmado a partir dos resultados aferidos acima.

Os testes de significância também não apresentaram resultados positivos, como já havia sido observado nos resultados das hipóteses anteriores.

Uma análise mais detalhada (em um teste t, para amostras relacionadas) da evolução dos sujeitos, tanto no aspecto moral quanto na redução da agressividade, pode ser visualizada na tabela 6.

Tabela 6 – Teste t, para amostras relacionadas

Grupos	Gl	Sig (bilateral)
Par 1 – Diferença entre pré e pós teste MJJ / moral	12	.000
Par 2 – Diferença entre pré e pós teste MJJ / agressão	10	.000
Par 3 – Diferença entre pré e pós teste MJJ / moral e agressão	8	.000
Par 4 – Diferença entre pré e pós teste MJJ / controle	10	.000
Par 5 – Diferença entre pré e pós teste TRF / moral	11	.824
Par 6 – Diferença entre pré e pós teste TRF / agressão	10	.796
Par 7 – Diferença entre pré e pós teste TRF / moral e agressão	8	.323
Par 8 – Diferença entre pré e pós teste TRF / controle	10	.479

Os resultados deste teste apontam para uma diferença significativa entre os escores obtidos pelos sujeitos, dentro dos grupos, entre o período de pré e pós teste, no que se refere aos níveis de maturidade moral. A mesma afirmação não pode ser feita em relação aos níveis de agressividade. A indicação é de que não houve uma redução significativa ao qual este teste pudesse ser sensível.

Em outras palavras, e em números brutos, pode-se verificar que, dentro dos grupos, os sujeitos – inclusive os do grupo de controle - obtiveram tanto mais resultados positivos em relação à maturidade de julgamento moral quanto em relação ao decréscimo dos comportamentos agressivos, segundo tabela 7.

Tabela 7 – Total de sujeitos, dentro dos grupos, que obtiveram aumento, redução ou permanência de escores no seu nível de julgamento moral, bem como redução, aumento ou permanência de escores no seu nível de agressividade

	G1 – moral	G2 – agressão	G3 – moral e agressão	G4 – controle
↑ Moral +	9	8	7	10
Moral -	2	2	2	1
Moral =	2	1		
↓ Agressão +	7	8	6	8
Agressão -	5	2	1	2
Agressão =	1	1	2	
Total de Sujeitos	13	11	9	10

Contando apenas com os grupos que passaram pela intervenção (N = 33), o total de sujeitos que tiveram aumento de maturidade de julgamento moral soma 24, contra apenas 6 que regrediram e 3 que permaneceram no mesmo estágio, entre o período de pré teste e pós teste. No mesmo sentido, 21 sujeitos reduziram seus comportamentos agressivos, contra 8 que aumentaram e 4 que permaneceram com os mesmos escores no pós teste que no pré teste.

Capítulo 5

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados apresentados, observou-se que as hipóteses que se pretendiam verificar não foram confirmadas, sendo que uma delas confirmou-se apenas parcialmente. No entanto, constatou-se que a técnica de discussão em grupo favoreceu aos sujeitos mudanças tanto relativas ao aumento no nível de julgamento moral, bem como uma diminuição nos seus comportamentos agressivos, embora os dados não sejam estatística e nem significativamente elevados.

Os dados provocam uma reflexão acerca da potencialidade e dos benefícios de uma intervenção, uma vez que as mudanças dos sujeitos envolvidos foram positivas, e são confirmatórias de estudos como os de Blatt e Kohlberg (1975) e Lummertz (1991).

A revisão de literatura não revela resultados de estudos que demonstrem a sobreposição dos resultados do grupo de controle sobre o grupo que teve intervenção, em relação ao julgamento moral. Entretanto a explicação para os dados relativos a tais resultados parece residir em um fenômeno estatístico denominado “regressão em direção à média”. Neste fenômeno os sujeitos do grupo que no pré teste tiveram escores inferiores, tanto no MJJ como no TRF, aos dos sujeitos que participaram das discussões em grupo, na segunda testagem - ou seja, no pós teste - se aproximaram mais da média apresentando, desta forma, pequenas diferenças de escores acima dos outros grupos.

Existe ainda a possibilidade de que o grupo de controle tenha tido níveis mais elevados de julgamento moral apenas pelo efeito da testagem, ou seja, somente pela aplicação de primeiro teste (pré-teste) os sujeitos já se sentiram mobilizados para discutir sobre a temática moral. Ainda mais: por mínima que tenha sido a proximidade afetiva e de atenção por parte do pesquisador, esta

pode ter sido facilitadora de uma mudança mais rápida dos sujeitos, mesmo que estes não passem por uma intervenção sistemática.

Apesar dos resultados deste estudo parecerem anômalos, com a não confirmação das hipóteses e ainda com os resultados do grupo de controle sendo superiores aos dos grupos que tiveram intervenção, é importante salientar que talvez uma das explicações para a não significância dos resultados tenha sido à variável tempo e, por consequência, a quantidade de sessões, ou encontros, com cada grupo.

O tempo de intervenção é considerado um fator fundamental para a obtenção de resultados positivos em uma pesquisa. Neste momento, torna-se relevante descrever que o relacionamento em uma das instituições participantes nem sempre foi propício e que muito do tempo que seria utilizado para a realização do estudo - que poderia ter sido o dobro, ou seja, cinco ou até seis meses, com cerca de 20 sessões - foi desperdiçado por uma questão de “cooperação”.

Cabe nesta sessão colocar algumas observações sobre o período de tempo passando nas escolas e sobre as interações realizadas não apenas com os alunos, mas também com a direção (onde foram, sempre, realizados os primeiros contatos) funcionários e professores. Em ambas as escolas o interesse e motivação das diretoras eram marcados pelo incentivo a participação dos alunos. Entretanto, tanto a participação dos professores como a dinâmica dos trabalhos realizados, durante a intervenção, ocorreram de forma distinta nas duas escolas. Assim, diferente do interesse apresentado pelas diretoras, ocorria um processo “inverso” com os professores, que foram informados tanto da presença da pesquisadora na escola como de sua participação no processo da intervenção.

Mesmo com as recomendações da diretoria de que os professores participassem do processo de intervenção, era notável que a motivação destes estava voltada para outros assuntos que não os que estavam sendo discutidos naquela ocasião. Mais ainda, eles reconheciam sua participação apenas como na colaboração com o preenchimento do TRF e, esporadicamente, com conversas que dessem algum feedback sobre alguma informação dos alunos, solicitado pela pesquisadora.

Houve apenas uma pequena participação, em três encontros, de uma professora – e algumas vezes também a diretora - da escola aberta. Os demais, de ambas as escolas, não encontraram tempo disponível, em meio às suas atividades, para participar das discussões feitas nos grupos.

Neste momento, é importante descrever que os alunos que participaram do grupo, no qual a professora citada também estava participando, manifestaram desconforto por estarem expondo suas opiniões pessoais (e morais) na frente de uma autoridade. Este desconforto, e, ousar dizer, até algum medo, certamente estão relacionados à previsão das conseqüências dos atos e/ou verbalizações (punição, castigos, suspensões, bilhetes solicitando a presença dos pais para esclarecimentos, etc), que os sujeitos, de alguma forma, estão condicionados a receber se não agem de acordo com as regras estabelecidas nas escolas.

Neste sentido, um aspecto a ser considerado é o de que as questões sobre moralidade e agressividade, ou violência, em nossa sociedade muitas vezes são deixadas de lado em detrimento de questões como a situação do atual do professor (sobrecarga de trabalho, por ter que atuar em várias escolas, baixos salários), o que dificulta, por exemplo, a participação destes nos trabalhos. Mais ainda, não existem incentivos suficientes que consigam motivar os alunos a pensarem que, diariamente, eles se deparam com situações muito semelhantes às apresentadas nas histórias apresentadas nos grupos de discussão.

Retornando aos pontos observados no capítulo anterior, outras explicações que se pode dar, em relação aos resultados obtidos, de acordo com Biaggio (1998, citado por Nunes, 1998), é que, por exemplo, a noção de que o reconhecimento é mais fácil do que a produção, talvez seja a explicação de que os sujeitos obtêm escores mais elevados em medidas objetivas de julgamento moral do que em medidas que exijam uma produção de uma verbalização mais amadurecida de julgamento moral.

Isto também corrobora a idéia de Piaget (1930) de que “pode-se supor - e a observação parece indicar - que os relatos concretos e vivos agem com mais vantagens sobre a vida moral da criança que os comentários mais ou menos teóricos” (p.17, citado por Macedo, 1996 (org.)).

Neste sentido, esta pode ser uma explicação plausível para os resultados não significativos do aumento do nível de julgamento moral dos sujeitos deste estudo, uma vez que eles foram solicitados a responder mais subjetivamente acerca de seu julgamento moral. De toda forma, não houve resultados significativos para nenhum dos grupos.

Considerando-se, no entanto, que houve um aumento no nível de julgamento moral dos sujeitos, vale ressaltar que este foi mais elevado nas meninas (média = 220 no pré-teste, passando a 270 no pós-teste, uma aproximação muito significativa do estágio 3) do que nos meninos (média = 220 no pré-teste, passando a 250 no pós-teste). De forma diferente ocorreu na diminuição da apresentação de comportamentos agressivos: as meninas apresentaram uma redução menor do comportamento agressivo em relação aos meninos, mesmo que suas médias, desde o pré teste, tenham sido inferiores às deles.

Estes resultados, relativos a testagem sobre o julgamento moral, são indicativos de que as meninas se mostram mais receptivas, uma vez que são mais afiliativas, a este tipo de trabalho e intervenção do que os meninos.

Deve-se considerar ainda que os resultados apresentados não nos permitem verificar o poder da utilização dos dilemas de comportamentos agressivos isoladamente. Sua utilização deve ser acompanhada, no mínimo, como nos demonstra os resultados da quinta hipótese (a mais importante para este estudo), juntamente com outros instrumentos, como com a entrevista de julgamento moral, segundo os objetivos desta pesquisa.

Torna-se de fundamental para este estudo a confirmação, mesmo que parcial, da hipótese 4. Este resultado aponta para uma eficácia maior do método a partir da junção dos dois tipos de histórias apresentadas e corrobora a idéia dos movimentos de aproximação entre as teorias utilizadas delineando, assim, a importância de elementos modeladores e reforçadores, em interação com as estruturas cognitivas.

Desta forma, a intervenção em questão pode não ter sido suficiente para provocar mudanças cognitivas e comportamentais significativas, porém foi o bastante para verificar a possibilidade de mudanças nos sujeitos.

O que se conclui é que o trabalho junto ao adolescente muitas vezes se torna difícil em razão de este estar passando por uma fase pela qual se

enfrenta diversas mudanças, em todos os níveis. As idades dos sujeitos participantes desta pesquisa, relacionadas com o seu grau de escolaridade, e as experiências interpessoais vivenciadas durante todos os encontros da pesquisa demonstram que muitos deles parecem ainda não terem ultrapassado a fase concreta de seu desenvolvimento; conseqüentemente o estágio das operações formais parece apenas estar em fase de iniciação.

Estes dados podem ser confirmados em números, onde se vê uma média dos sujeitos no estágio 2 ou 2 em transição para o estágio 3, para o qual considera-se a definição de que os sujeitos estão em uma fase hedonista (ele devolve apenas o que recebe, em quantidade igual. Fato muito ressaltado nos relatos dos sujeitos quando o assunto era agressão / violência nas escolas).

Por exemplo, muitos deles verbalizavam: “eu bati nele porquê ele bateu em mim.” Ou, “a gente tem que devolver (bater, xingar) da mesma forma que a gente recebe, tem que devolver na mesma moeda (...)”, os atos são considerados não pelas suas intenções, mas pelas conseqüências e eles ainda não chegam a entender e nem respeitar completamente as normas e expectativas compartilhadas, a não ser que o respeito seja imposto, sob forma de algum tipo de punição.

Outro aspecto a ser considerado é o de que as questões sobre moralidade e agressividade, ou violência, em nossa sociedade muitas vezes são deixadas de lado em detrimento de questões como a situação do atual do professor (sobrecarga de trabalho, por ter que atuar em várias escolas, baixos salários), o que dificulta, por exemplo, a participação destes nos trabalhos.

Ainda: não existem incentivos suficientes que consigam motivar os alunos a pensarem que, diariamente eles se deparam com situações muito semelhantes às apresentadas nas histórias apresentadas nos grupos de discussão.

Para enfatizar ainda mais a influencia da teoria da aprendizagem social pode-se apontar que, segundo as observações feitas do e no contexto interacional dos sujeitos foi verificada pouca motivação por parte destes uma vez que, como foi discutido anteriormente, as questões relativas à moralidade estão sendo minimamente discutidas atualmente. A motivação, segundo Bandura (1989) seria um dos componentes que faria parte de uma tríade de acusação recíproca; sem ela qualquer evolução no desenvolvimento moral dos

sujeitos estaria comprometida. A dificuldade de participação dos professores na discussão dos dilemas e a baixa motivação dos sujeitos foram também discutidas em Biaggio (1997 e 1999).

A partir da confiança que se possui na técnica de intervenção de Blatt e Kohlberg, no sentido de promover o desenvolvimento positivo dos níveis de maturidade moral dos sujeitos e nos resultados, mesmo que não significativos, obtidos nesta pesquisa, sugere-se que possam se realizar mais estudos nesta área, experimentando a eficácia de mais, e outros tipos de dilemas, que possam proporcionar aos sujeitos participantes reflexões sobre temas de interesse para o seu desenvolvimento.

Fatores que devem ser levado em consideração são, certamente, o tamanho da amostra (que deve ser bem maior, para a obtenção de resultados significativos, baseados nos testes estatísticos), o número de sessões (que deve ser aumentado, na medida do possível) e um maior engajamento dos professores, tanto nas discussões feitas com os sujeitos, como na colocação de algumas situações em sala de aula. Tais colocações proporcionariam aos alunos uma maior reflexão e um maior contato com a realidade na qual estão inseridos.

Estas observações apóiam mais ainda as indicações feitas por Biaggio e cols. (1999) de que este tipo de trabalho seria mais adequadamente aproveitado se introduzido através dos professores, nas suas discussões em sala de aula. O psicólogo, então, ficaria responsável por treinar estes professores para que eles possam utilizar as técnicas mais adequadas e a conhecer melhor sua demanda.

A proposta para melhorar o comportamento dos adolescentes, com base nos dilemas morais e não agressivos, se deve pelo fato de vermos a agressão como o problema moral mais grave da sociedade de hoje.

A partir da confiança que se possui na técnica de intervenção de Blatt e Kohlberg, no sentido de promover o desenvolvimento positivo dos níveis de maturidade moral dos sujeitos e nos resultados, mesmo que não significativos, obtidos esta pesquisa, sugere-se que possam se realizar mais estudos nesta área, experimentando a eficácia de mais, e outros tipos de dilemas, que possam proporcionar aos sujeitos participantes reflexões sobre temas de interesse para o seu desenvolvimento.

Por fim, os dados apresentados levam-nos a concluir que, de certa forma, foi com sucesso que este trabalho foi realizado. Demonstram também o quanto importante foram as contribuições dadas, no sentido de promover a educação moral, através de alternativas que nos levem a refletir, dentre outros fatores, sobre a relevância da participação do professor no processo de mudança de seus alunos, sobre a continuação da proposta – com a realização de estudos complementares e situações mais favoráveis – e a verificação de novos resultados, sobre o lugar que o adolescente de hoje ocupa e os fatores com os quais devemos nos preocupar, em relação à sua educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Astor, R. (1994). Children's moral reasoning about family and peer violence: the role of provocation and retribution. Child Development, Vol 65(4), 1054-1067.

Bandura, A (1963). Aggression: a social learning analysis. New Jersey: Prentice Hall.

Bandura, A (1969). Social Learning of Moral Judgments. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 11, No. 3, 275-279.

Bandura, A. (1990a). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. Journal of Applied Sport Psychology, Vol 2(2), 128-163.

Bandura, A. (1990b). Seletive activation and disengagement of moral control. Journal of Social Issues, Vol 46(1), 27-46.

Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of self-regulation. Special issue: theories of cognitive self-regulation. Organizational Behavior and Human Decision Processes, Vol 50(2), 248-287.

Bandura, A.; Barbaranelli, C.; Caprara, G.; Partorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. Journal of Personality and Social Psychology, Vol 71(2), 364-374.

Beck, R.; Wood, D. (1993). The dialogic socialization of aggression in a family's court of reason and inquiry. Discourse Processes, Vol 16(3), 341-362.

Biaggio, A M. B. (1988). Psicologia do Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Petrópolis.

Biaggio, A. M. B. (1997). Kohlberg e a "comunidade justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola. Psicologia: Reflexão e Crítica, Vol 10(1), 47-69.

Biaggio, A. M. B. e cols. (1999). Promoção de atitudes ambientais favoráveis através de debates de dilemas ecológicos. Estudos de Psicologia, Vol 4(2), 221-238.

Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. Psychological Bulletin, 88, 1-45.

Blatt, M.; Kohlberg, L. (1975). The effects classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. Journal of Moral Education, 4, 129-161.

Bordin, I. A. S.; Ari, J. J.; Cairo, M. F. (1995). Validação da versão brasileira do "Child Behavior Checklist" (CBCL) (Inventário de comportamentos da infância e adolescência): Dados preliminares. Revista ABP-APAL, 17 (2): 55-66.

Bussev, K.; Bandura, A. (1992). Self regulatory mechanisms governing gender development. Child Development, Vol 63(5), 1236-1250.

Caprara, G.; Pastorelli, C.; Bandura, A. (1995). Measuring age difference in moral disengagement. Eta Evolutiva, No 51, 18-29.

Colby, A et alli (1987). The measurement of moral judgment: Vol. II Standard Issue Scoring Manual. Cambridge: Cambridge University Press.

Edwards, C. P. (1975). Society complexity and moral development: A Kenyan study. Ethos, 3, 505-527.

Eisenberg, N. (1987). The relation of altruism and other moral behaviors to moral cognition: Methodological and conceptual issues. In N. Eisenberg (ed.). Contemporary topics in developmental psychology (pp. 165-189). New York: Wiley.

Freeman, S.; Littlejohn, S.; Pearce, W. (1992). Communication and moral conflict. Western Journal of Communication, Vol 56(4), 311-329.

Freitag, B. (1992). Itinerários de Antígona: A questão da moralidade. Campinas: Papyrus.

Garbarino, J.; Kostelny, K.; Dubrow, N. (1991). What children can tell us about living in danger. American Psychologist, Vol 46(4), 376-383).

Hard, J.; Koller, S. (1994). Julgamento moral nos Estados Unidos e no Brasil: uma visão intuicionista. Psicologia: Reflexão e Crítica, 7, No. 1, 75-90.

Janssens, J. M. A. M & Deković (1997). Child rearing, prosocial moral reasoning, and prosocial behaviour. International Journal of Behavioral Development 20(3) 509-527.

Killen, M. (1990) Children's evaluations of morality in the context of peer, teacher-child and family relations. Journal of Genetic Psychology, Vol 151(3), 395-410.

Kohlberg, L. (1976). Moral Stages and Moralization: The cognitive developmental approach. In T. Lickona (Ed.), Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Lummertz, J. G. (1991) Pensamento crítico e mudança social: a utilização de interações dialógicas no desenvolvimento do julgamento moral. Tese de doutoramento apresentada na Faculdade de Educação da UFRGS.

Macedo, L. (org.) (1996) Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo (Coleção Psicologia da Educação).

Nepomuceno, F., Camino, C. & Paiva, F. (1998). Raciocínio moral de adolescentes infratores e não infratores. Trabalho apresentado no II Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento em Gramado - RS, maio de 1998.

Nunes, M. L. T. (org.) (1998). Moral e TV. Porto Alegre: Evangraf

Parikh, B. (1974). Moral judgment development and its relation to family environmental factors in Indian and American families. Child Development, 51, 1030-1039.

Piaget, J. (1932) O Julgamento Moral na Criança. São Paulo: Mestre Jou.

Power, F. C.; Higgins, A. and Kohlberg, L. (1989). Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education. New York: Columbia University Press.

Shweder, R. A.; Mahapatra, M.; Miller, J. G. (1987). Culture and moral development. In J. Ragan & S. Lamb (Eds.), The emergence of morality in young children. Chicago: University of Chicago Press.

Snarey, J. R. (1982). The social and moral development of kibbutz founders and sabas: a cross-sectional and longitudinal study. Unpublished doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education.

Thornton, S.; Thornton, D.; Whitney, H. (1991). Social attitudes and the availability of moral knowledge structure. Personality and Individual Differences, Vol 12(6), 561-564.

Tisak, M.; Nucci, L.; Jankowsky, A. (1996). Preschool children's social interactions involving moral and prudential transgressions: an observational study. Early Education and Development, Vol 7(2), 137-148.

Turiel, E., Edward, C. P. and Kohlberg, L. (1978). A Cross-cultural study of moral development in Turkey and United States. Journal of Cross-cultural Psychology, 9: 75-87.

ANEXOS

ANEXO 1 MJI - Entrevista de Julgamento Moral**MJI****História 1:**

Em Guaíba uma mulher estava quase à morte, com um tipo de câncer. Havia um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la. Era uma forma de radium que um farmacêutico na mesma cidade tinha descoberto recentemente. O remédio era muito caro para ser fabricado e o farmacêutico estava cobrando dez vezes além do custo do remédio. O marido da mulher doente, João, foi a todo mundo que ele conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas só conseguiu aproximadamente a metade do dinheiro. Ele disse ao farmacêutico que a sua mulher estava morrendo e pediu para ele vender o remédio mais barato ou deixá-lo pagar depois. O farmacêutico disse que tinha descoberto o remédio e que ia ganhar dinheiro com ele. João ficou desesperado e assaltou a farmácia para roubar o remédio para salvar sua mulher.

1. Você acha que João deveria roubar o remédio? Por quê sim ou por quê não?
2. Se João não gostava de sua mulher, ele deveria rouba o remédio? Por quê sim ou por quê não?
3. Suponha que a pessoa que está à morte não seja sua mulher, mas um estranho, João deveria roubar o remédio? Por quê sim ou por quê não?

4. (Se for a favor de roubar o remédio para um estranho, responda:) Suponha que seria um animal de estimação que ele gosta muito, João deveria roubar para salvar o animal de estimação? Por quê sim ou por quê não?

5. É importante as pessoas fazerem tudo o que podem para salvar a vida de outro? Por quê sim ou por quê não?

6. O fato de João roubar o remédio é contra a lei. Isso faz com o que fato seja moralmente errado? Por quê sim ou por quê não?

7. As pessoas devem fazer tudo o que podem para obedecer à lei? Por quê sim ou por quê não?

História 2

João de fato assaltou a farmácia. Ele roubou o remédio e deu para sua mulher. Nos jornais do dia seguinte havia uma reportagem sobre o assalto. O senhor Luís, um policial que conhecia João, leu a reportagem. Ele lembrou Ter visto João saindo correndo da farmácia e se deu conta que foi ele quem tinha roubado o remédio. O senhor Luís não sabe se deve denunciar que foi João o ladrão.

1. Você acha que o senhor Luís deve denunciar João às autoridades? Por quê sim ou por quê não?

2. O policial Luís prende João e ele é trazido ao tribunal e um júri é escolhido. O júri diz que João é culpado, mas o juiz é quem determina a pena. Você acha que o juiz deve dar alguma pena ou deixar João em liberdade? Por quê sim ou por quê não?

3. Pensando em termos de sociedade, você acha que as pessoas que desobedecem à lei devem ser castigadas? Por quê sim ou por quê não?

4. João fez o que a sua consciência lhe ditou, quando ele roubou o remédio. Deve uma pessoa que desobedece a lei ser castigada, se ela agiu de acordo com sua consciência? Por quê sim ou por quê não?

História 3

Júlio é um menino de 14 anos que queria muito ir acampar com seus colegas. Seu pai prometeu que ele podia ir se ele economizasse do seu próprio dinheiro. Então Júlio trabalhou bastante ajudando o seu pai na mercearia economizou o dinheiro que lhe custaria para ir ao acampamento. Mas o pai de Júlio mudou de idéia. Alguns amigos dele (do pai) iam fazer uma viagem para pescar e ele não tinha dinheiro suficiente. Então ele disse ao Júlio para lhe dar o dinheiro que ele havia economizado. Júlio não queria desistir de ir ao acampamento, então ele pensa em recusar o dinheiro ao pai.

1. Você acha que Júlio deve recusar o dinheiro ao pai? Por quê sim ou por quê não?

2. O fato de que Júlio ganhou o dinheiro, ele mesmo, com seu trabalho é o fato mais importante nessa situação? Por quê sim ou por quê não?

3. O pai prometeu a Júlio que ele poderia ir ao acampamento se ele economizasse de seu próprio dinheiro. Você acha que o fato de que o pai prometeu a Júlio é a coisa mais importante nessa situação? Por quê sim ou por quê não?

4. É importante manter uma promessa? Por quê sim ou por quê não?

5. É importante manter uma promessa a alguém que você não conhece e provavelmente não verá mais? Por quê sim ou por quê não?

6. O que você acha que é a coisa mais importante com que um filho deve se preocupar na sua relação com seu pai? Por quê isto é a coisa mais importante?

7. O que você acha que é a coisa mais importante que um pai deve se preocupar na sua relação com seu filho? Por quê isto é a coisa mais importante?

ANEXO 2 TRF – Lista de Verificação Comportamental para Crianças – Relatório para Professores

T.R.F - LISTA DE VERIFICAÇÃO COMPORTAMENTAL PARA CRIANÇAS - RELATÓRIO PARA PROFESSORES

Identificação:

Idade da criança:	Sexo da criança: ()menino ()menina	Raça:
Ano de escolaridade: Data:	Relatório preenchido por: ()Professor ()Psicólogo ()Outro : _____	Escola:

TIPO DE TRABALHO DOS PAIS (especifique, por favor - exemplo: mecânico de automóveis, professora de ensino secundário, doméstica, operário, torneiro, empregada de sapataria, sargento do exército)

Tipo de trabalho do pai:

Tipo de trabalho da mãe:

I - Há quanto tempo conhece esta criança?

II - Em que grau o/a conhece bem?

Muito bem Moderadamente bem Menos bem

III - Quanto tempo passa ele/a na sua sala por semana?

IV - De que tipo de aula se trata (por favor, especifique: Português, 5o ano de escolaridade; Matemática, 7º ano de escolaridade)

V - Ele/a já foi alguma vez encaminhado/a para aulas de ensino especial ou explicações particulares?

Não Não sei Sim - De que tipo e quando?

VI - Ele/a já alguma vez repetiu um ano?

Não Não sei Sim - que ano e porque?

VII - Desempenho escolar atual - Enumere as disciplinas e assinale a coluna apropriada

Disciplina	Nível bastante baixo	Nível um pouco baixo da média	Nível médio	Nível um pouco acima da média	Nível bastante acima da média
------------	----------------------	-------------------------------	-------------	-------------------------------	-------------------------------

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

6) _____

VIII - Em comparação com crianças da mesma idade

Nível bastante baixo	Nível um pouco baixo da média	Nível médio	Nível um pouco acima da média	Nível bastante acima da média
----------------------	-------------------------------	-------------	-------------------------------	-------------------------------

2. Em que grau está a se comportar adequadamente?

3. Quanto está a aprender?

4. Em que grau é ele/a feliz?

IX - Êxitos mais recentes em testes (se a informação está disponível)

Designação do teste alcançado	Disciplina	Data	Nível
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

X - Testes de Q.I., aptidões ou prontidão para aprender (se a informação está disponível)

Designação do teste equivalentes	Data	Q.I. ou pontuações
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

XI - Por favor, esteja à vontade para escrever quaisquer comentários acerca do trabalho, comportamento ou potencial do aluno/a considerado, utilizando, se necessário folhas adicionais (queixas, comportamentos indesejáveis que ele apresenta)

Nas páginas seguintes apresenta-se uma lista de afirmações que descrevem alunos. Para cada afirmação que descreva o/ agora ou nos últimos seis meses, por favor, trace um círculo à volta do 2 se a afirmação é MUITO VERDADE FREQUENTEMENTE VERDADEIRA acerca dele/a. Trace um círculo à volta do 1 se a afirmação é ALGUMAS VERDADEIRA acerca dele/a. Se a afirmação NÃO É VERDADEIRA acerca do/a aluno/a, trace um círculo à volta do 0.

- O 1 2. 1 Comporta-se de maneira demasiado infantil para sua idade
- O 1 2 2. Faz "Hum-Hum" ou outros ruídos estranhos na sala de aula
- O 1 2 3. Discute muito
- O 1 2 4. Não consegue terminar o que começou
- O 1 2 5. Comporta-se como se fosse do sexo oposto
- O 1 2 6. É provocador (a) responde desafiadoramente ao pessoal da escola
- O 1 2 7. É vaidoso (a)
- O 1 2 8. Tem dificuldade em se concentrar, não consegue estar atento(a) por muito tempo
- O 1 2 9. Não consegue tirar idéias da cabeça; obsessões (descreva-as)
-
- O 1 2 10. Tem dificuldade em estar sentado (a), quieto (a), irrequieto(a) ou hiperativo (a)
- O 1 2 11. Agarra-se demais aos adultos ou é muito dependente
- O 1 2 12. Reclama de estar muito sozinho (a)
- O 1 2 13. Fica confuso(a) ou parece ficar sem saber onde está
- O 1 2 14. Chora muito
- O 1 2 15. Mostra-se agitado (a)
- O 1 2 16. Manifesta crueldade, intimidação ou maldade para com os outros
- O 1 2 17. Sonha acordado(a) ou perde-se nos seus próprios pensamentos
- O 1 2 18. Já tentou suicídio
- O 1 2 19. Exige muita atenção para si
- O 1 2 20. Destrói as suas próprias coisas
- O 1 2 21. Destrói coisas que pertencem a outras pessoas
- O 1 2 22. Tem dificuldade em seguir instruções
- O 1 2 23. É desobediente na escola
- O 1 2 24. incomoda outros alunos
- O 1 2 25. Não se dá bem com os outros alunos
- O 1 2 26. Não parece se sentir culpado(a) depois de se comportar mal
- O 1 2 27. Fica ciumento (a) com facilidade
- O 1 2 28. Come ou bebe coisas que não são próprias para beber (descreva-as)
-
- O 1 2 29. Tem medo de determinados animais, situações ou lugares, sem incluir a escola (descreva-os)
- O 1 2 30. Tem medo de ir à escola
- O 1 2 31. Tem medo de pensar em coisas más ou de fazê-las
- O 1 2 32. Acha que deve ser perfeito (a)
- O 1 2 33. Sente ou queixa-se que ninguém gosta dele
- O 1 2 34. Acha que os outros o (a) perseguem
- O 1 2 35. Sente-se pior que os outros
- O 1 2 36. Tem tendência a cair muito
- O 1 2 37. Mete-se em muitas brigas
- O 1 2 38. As pessoas riem dele (a)
- O 1 2 39. Anda com outros (as) que se metem em brigas
- O 1 2 40. Ouve sons ou vozes que não estão presentes (descreva-os)
-
- O 1 2 41. É impulsivo(a) ou age sem pensar
- O 1 2 42. Gosta de estar sozinho(a)
- O 1 2 43. Mentira ou faz trapaças
- O 1 2 44. Rói as unhas
- O 1 2 45. É nervoso (a), muito excitado (a) ou tenso (a)
- O 1 2 46. Tem movimentos nervosos/tiques (descreva-os)
-
- O 1 2 47. Conforma-se excessivamente às regras
- O 1 2 48. Os outros alunos não gostam dele (a)
- O 1 2 49. Tem dificuldade de aprendizagem
- O 1 2 50. Tem medo de tudo
- O 1 2 51. Sente tonturas
- O 1 2 52. Sente-se muito culpado (a)
- O 1 2 53. Responde fora da sua vez
- O 1 2 54. Cansa-se facilmente
- O 1 2 55. Tem peso excessivo

O 1 2· 56. Tem problemas físicos sem causa

conhecida pelo médico:

O 1 2· a) sofrimento ou dores

O 1 2· b) dores de cabeça

O 1 2· c) Enjôo

O 1 2· d) problemas com os olhos (descreva-os)

O 1 2· e) problemas de pele

O 1 2· f) dores de estômago ou câibras

O 1 2· g) vômitos

O 1 2· h) outros (descreva-os)

O 1 2· 57. Ataca fisicamente outras pessoas

O 1 2· 58. Tira coisas do nariz, da pele ou de outras partes do corpo (descreva-as)

O 1 2· 59. Dorme na sala de aula

O 1 2· 60. Mostra-se apático ou desmotivado (a)

O 1 2· 61. Os seus trabalhos escolares são fracos

O 1 2· 62. É desastrado (a) ou tem falta de

coordenação

O 1 2· 63. Prefere estar com crianças mais velhas

O 1 2· 64. Prefere estar com crianças mais novas

O 1 2 65. Não fala

O 1 2 66. Repete várias vezes as mesmas ações (descreva-as)

O 1 2 67. Perturba a disciplina da sala de aula

O 1 2 68. Grita muito

O 1 2 69. É reservado(a) e guarda as coisas para si mesmo (a)

O 1 2 70. Vê coisas que não estão presentes (descreva-as)

O 1 2 71. É inibido

O 1 2 72. O seu trabalho é desorganizado

O 1 2 73. Comporta-se de modo irresponsável (descreva)

O 1 2 75. É tímido (a) ou acanhado (a)

O 1 2 76. Tem um comportamento explosivo e imprevisível

O 1 2 77. As suas exigências têm que ser satisfeitas imediatamente, sente-se facilmente frustrado(a)

O 1 2 78. É desatento(a), distrai-se com facilidade

O 1 2 79. Tem problemas de fala, ou dificuldades de articulação (descreva-os)

O 1 2 80. Fica de olhar parado

O 1 2 81. Sente-se magoado (a) quando o (a) critica

O 1 2 82. Rouba

O 1 2 83. Acumula coisas que não precisa

O 1 2 84. Tem comportamentos estranhos (descreva-os)

O 1 2 85. Tem idéias estranhas (descreva-as)

O 1 2 86. É teimoso (a), mal humorado (a) ou irritável

O 1 2 87. Muda rapidamente de triste para alegre e vice-versa

O 1 2 88. Se aborrece com facilidade

O 1 2 89. É desconfiado (a)

O 1 2 90. Fala palavrões

O 1 2 91. Fala em se matar

O 1 2 92. Faz menos do que é capaz, não trabalha à altura do potencial

O 1 2 93. Fala demasiado

O 1 2 94. É bagunceiro

O 1 2 95. Tem crises de raiva/temperamento exaltado

O 1 2 96. Parece preocupado(a) com sexo

O 1 2 97. Ameaça as pessoas

O 1 2 98. Chega atrasado(a) à escola ou às aulas

O 1 2 99. Preocupa-se muito com a limpeza ou a elegância

O 1 2 100. Não consegue levar a cabo as tarefas que lhe são dadas

- O 1 2 101. Falta muito às aulas, ou tem ausências inexplicadas
- O 1 2 102. É pouco ativo (a), move-se com lentidão, tem falta de energia
limpeza ou
- O 1 2 103. Anda infeliz, triste ou deprimido (a)
- O 1 2 104. Fala alto demais
- O 1 2 105. Bebe bebidas alcoólicas (descreva-as)
-

- O 1 2 106. Mostra-se demasiado ansioso (a) por
agradar
- O 1 2 107. Não gosta da escola
- O 1 2 108. Tem receio de cometer erros
- O 1 2 109. Anda sempre a choramingar
- O 1 2 110. Tem uma aparência pessoal pouco
asseada
- O 1 2 111. É introvertido (a), não cria relações afetivas com os outros
- O 1 2 112. Atormenta ou causa incomodas freqüentes aos outros
- O 1 2 113. Por favor, enuncie quaisquer problemas deste(a) aluno (a) que não tenham sido mencionados na listagem acima
-
-
-

ANEXO 3 Dilema com conteúdo moral

Educação Compulsória

Muitas crianças odeiam escola. Elas vão à escola por várias razões, mas principalmente porque seus pais as fazem ir. Além disso, o governo tem leis que tornam a educação compulsória / obrigatória. A lei dá à pessoa liberdade para escolher se vai ou não à escola somente depois de 14 anos.

1. Por que as pessoas não poderiam ter a livre escolha se querem ou não uma educação? Sob que condições, se há alguma, as pessoas devem ser forçadas a ir a escola?

2. Se um estudante reclama que sua escola não está propiciando a ele experiências que ele considera educacionais, deveriam permitir-lhe abandonar a escola?

3. Um argumento muito conhecido a favor da educação compulsória é que esta afeta o tipo de qualidade de vida. Por que as pessoas não poderiam Ter a liberdade de escolher o que elas querem para si?

4. Se você pensa que a escola deveria ser obrigatória, como pensa que deveria ser a frequência? Deveria ser obrigatória? Por quê?

5. Em que aspectos a lei do estudo obrigatório protege as crianças?

6. Quais são as melhores razões que você pensa que são a favor do estudo obrigatório?

A cidade e o lixo

Em uma cidade a prefeitura dispõe de um terreno para o depósito de lixo (na periferia). Porém, perto desse terreno passa um riacho que abastece algumas famílias dos arredores. Essas famílias, alegando que o lixo está poluindo o rio, uniram-se e proibiram o depósito de lixo no local. Em consequência disso os lixeiros da cidade não recolheram mais o lixo, pois não havia outro lugar para colocá-lo, e assim a cidade está imunda.

- 1) Você acha certa a atitude daquelas famílias? Ou você aconselha o oposto? Porque?
- 2) Você, nesse caso, levariam em conta o número de pessoas que estão sendo beneficiadas?
- 3) O que fazer com todo o lixo da cidade se a prefeitura não dispõe de recursos econômicos?
- 4) Você acha certo poluir um riacho para não poluir uma cidade?
- 5) Você concorda que as pessoas possam proibir a utilização dos bens de outros?

O problema da adoção

Joana e Pedro, casados há mais de 5 anos, desejavam muito ter um filho. Ela fez alguns testes e os médicos disseram que, pelos resultados dos exames ela não poderia ter filhos.

Selma, uma jovem de 18 anos, sabendo do problema do casal, resolveu dar a sua filha, já que não tinha condições financeiras para criá-la. Foi feito um pacto entre o casal e Selma, e esta prometeu não procurar mais a filha.

Joana e Pedro adotaram a criança e deram muito amor para ela. Quando a menina completou dois anos Selma apareceu, exigindo a filha de volta. Ela disse que estava arrependida, que agora tinha condições financeiras para criar a filha e que tinha o direito de estar com ela, por ser a mãe verdadeira.

Joana e Pedro pensaram e não entregaram a criança, pois além de terem feito o pacto com Selma, eles já tinham assumido o papel de pais da criança.

- 1) Na sua opinião, Joana e Pedro agiram certo em não entregar a criança à Selma?
- 2) Você acha que Selma tinha direitos sobre a criança?
- 3) Você acha certo adotar um filho?
- 4) Quais os direitos da mãe biológica, em relação aos da mãe que cria um bebê desde o nascimento?

Traficante de drogas

O problema das drogas neste país alcançou muitos lugares. Muitas pessoas morrem todos os meses e muitas vidas ficam arruinadas por causa das drogas. Todas essas drogas são ilegais. As drogas são trazidas e distribuídas por um grupo do crime organizado. Esses grupos são difíceis de se eliminar. As pessoas que trabalham para esses grupos não falam quando são apanhadas e até agora o governo não foi capaz de encontrar evidências para colocá-las na cadeia.

Um traficante tinha sido apanhado na escola. Ele foi interrogado pela polícia sobre a fonte de seu fornecimento, mas se recusou a cooperar. Algumas pessoas dizem que nós deveríamos obter informações a qualquer custo: se eles não falam voluntariamente (por sua livre vontade) eles deveriam ser obrigados a falar de alguma outra forma. Essas pessoas achavam que se fizéssemos isso poderíamos eliminar esses criminosos e salvar muitas vidas.

1) Você aprovaria ou daria à polícia o direito de manter pessoas na cadeia até que elas concordem (ou decidam) em falar ou questioná-los (perguntar a elas) a fim de descobrir informações que ajudariam a controlar o tráfico organizado de drogas? Você aprovaria a idéia de torturá-los de alguma forma? Por quê?

2) É moralmente justificável controlar um mal utilizando meios maus? Por que sim ou por que não?

3) Suponha que 50 traficantes sejam apanhados em uma semana. A polícia não sabe quanta informação cada um desses traficantes possui. Eles deveriam torturar a todos, arriscando-se a torturar um indivíduo que não tem nenhuma informação que ajudasse a quebrar o círculo de traficantes? Por que sim ou por que não?

4) Algumas pessoas acham que eles não deviam torturar outras pessoas. Por que você acha que elas pensam dessa maneira?

Entre o dever e a justiça

Um padre recebe a confissão de um homicida e como a confissão é secreta e os padres fazem voto de sigilo, não pode contar nada. Só que uma pessoa é acusada e presa (todas as provas estão contra essa pessoa, que é inocente) no lugar do verdadeiro criminoso. O que o padre deve fazer?

1- O padre deve quebrar o voto, indo contra a igreja e seus princípios, contando a verdade à justiça?

2- O dever está acima da justiça?

3- A igreja devia mudar os seus princípios?

4- Se a confissão tivesse sido de outro delito (roubo, por exemplo), o padre deveria quebrar o sigilo?

5- Se não houvesse um inocente sendo acusado, o padre deveria quebrar o sigilo?

Aborto

Ângela é uma secretária de uma loja de confecções. Faz cursinho à noite e tem intenções de fazer uma faculdade. Aos fins de semana costuma ir a missa, pois é muito religiosa.

Um certo dia, quando voltava da aula, foi abordada por um estranho que lhe pediu informações sobre um endereço. Ao responder, foi puxada para o carro e depois violentada sexualmente.

Passou-se um mês a Ângela descobriu que estava grávida. Ficou desesperada e só, sem ter a quem recorrer. Pensou muito e não sabia o que fazer: tem um filho de alguém que tinha estuprado ela (e que ela nem conhecia) ou abortar um inocente.

- 1- O que Ângela deveria fazer neste caso?
- 2- As pessoas têm o direito de determinar a vida ou morte de um ser indefeso?
- 3- Em que medida a experiência traumatizante pela qual a mãe passou não vai refletir no relacionamento com o futuro filho e até em sua rejeição?
- 4- Como a igreja encara o aborto nessas condições?
- 5- A lei prevê o direito ao aborto em caso de estupro. Como provar isso (por processo) a tempo de realizar um aborto sem grandes riscos para a mãe?
- 6- Qual o tipo de assistência que deveria ser dada a uma pessoa violentada sexualmente e grávida por causa disso?

A carteira de motorista

Carlos era um rapaz pobre que morava na cidade de Porto Alegre. Desde muito jovem trabalhou para ajudar a família nas despesas da casa. Surgiu, então, uma ótima oportunidade de melhorar seu salário, mas ele deveria ter carteira de motorista, pois o novo emprego exigia constantes saídas de automóvel para visitar os clientes.

Carlos sabia dirigir, porém não tinha idade suficiente para tirar a carteira, como o emprego era para ele muito importante resolveu roubar a carteira de um colega do bairro, pois assim ninguém ficaria sabendo.

Se você fosse Carlos, que importância teria:

- 1- SE as leis da sociedade devem ser obedecidas
- 2- SE estivesse roubando em seu benefício
- 3- SE faltava pouco tempo para tirar a carteira
- 4- SE sua família aprovava a sua atitude

Situação

Uma campeã de natação está fazendo um passeio de barco como filho e o marido. Por um problema no motor, acontece uma explosão, restando apenas alguns pedaços nos quais as pessoas podem se agarrar.

Mas somente a mulher está em condições de nadar até a praia enquanto os outros dois estão gravemente feridos, sem condições de nadar. A mulher pode levar junto com ela apenas um deles, devendo então optar entre o marido e o filho.

- 1) No primeiro momento, se você fosse a mulher, qual dos dois você salvaria? Por quê?
- 2) E se tivesse mais tempo para decidir e pensar, a escolha seria a mesma? Por quê?
- 3) Se fosse o homem o salvador, qual dos dois você acha que ele salvaria? Por quê?

Eutanásia

Havia uma mulher que tinha um tipo de câncer muito grave, e a medicina, no momento, não conhecia nenhum tipo de tratamento que pudesse salvá-la. Seu médico, o Dr. Jefferson, sabia que ela tinha somente 6 meses de vida. Ela tinha dores terríveis, mas ela poderia usar uma boa dose de uma droga que faria com que ela morresse mais rapidamente. Ela delirava e algumas vezes ficava quase louca de dor e nos períodos mais calmos ela perguntava ao Dr. Jefferson se ele poderia dar-lhe uma dose do remédio suficiente para matá-la. Ela dizia que não agüentava viver com tanta dor e que de qualquer modo ela iria morrer em poucos meses. Embora o Dr. Jefferson soubesse que a eutanásia é contra lei, o Dr. Pensa sobre a possibilidade de atender o pedido da paciente.

1) Você acha que o Dr. Jefferson deveria dar a droga que faria a paciente morrer? Por que sim ou por que não?

2) A mulher teria o direito de tomar a decisão final sobre sua vida? Por que sim ou por que não?

3) A mulher é casada. O marido teria o direito de tomar alguma decisão por ela? Por que sim ou por que não?

4) A pessoa teria a obrigação ou o dever de viver quando ela não quer? Por que sim ou por que não?

5) É contra a lei que o doutor dê a droga à mulher. Isso torna o fato moralmente errado? Por que sim ou por que não?

6) As pessoas devem fazer tudo o que elas podem para obedecer à lei? Por que sim ou por que não?

7) Isso se aplica ao que o Dr. Jefferson iria fazer?

O supermercado

Gilberto é fiscal em um supermercado próximo à sua casa, no Sarandi. Seu Jacinto, um senhor aposentado por invalidez, 52 anos, vizinho e muito amigo de sua família, sempre faz compras neste supermercado. Um dia Gilberto vê o seu Jacinto colocando um pacote de manteiga no bolso do casaco. Ele sabe que seu Jacinto recebe pouco como aposentado e que, além disso, tem quatro filhos em idade escolar e uma mulher para alimentar.

- 1) Se você fosse Gilberto, o que você faria?
- 2) Para tomar sua decisão, você acha que seria mais importante (coloque em ordem decrescente de importância):

- () O dever de Gilberto como fiscal
- () A amizade entre a família e seu Jacinto
- () A situação financeira de seu Jacinto
- () O prejuízo do supermercado

Justifique:

ANEXO 4 Dilema com conteúdo agressivo

A bicicleta

Dois irmãos, Luís e André, pedem permissão ao pai para pegar bicicleta dele e irem brincar na praça. Como o pai concedeu a permissão, eles saem contentes a caminho da praça, mas, chegando lá, um logo quer começar a andar na bicicleta antes do outro. Eles viram que havia lá também outros dois amigos seus, Pedro e Rafael, que estavam na mesma situação, isto é, só havia uma bicicleta e eles tinham que se organizar para brincar com ela. Mesmo assim eles começaram a brigar e a dar tapas um no outro pela disputa de quem vai andar primeiro na bicicleta.

1. Você acha que este é o jeito mais certo, e melhor, de ver quem vai andar primeiro na bicicleta?
2. Qual é a melhor solução para resolver esta situação?
3. Que sugestões você dá como alternativas à briga? O que eles poderiam fazer ao invés de brigar?
4. Porque estas sugestões são melhores do que a briga?

A destruição nas escolas

As escolas públicas são lugares de estudos, aprendizagem e trabalhos sérios e hoje em dia passa por algumas dificuldades. Uma grande parte das dificuldades da escola pública é a falta de recursos (ou seja, falta de dinheiro) para compra de materiais que são necessários para os alunos.

Algumas vezes as diretoras conseguem alguma verba para o material necessário, mas muitas vezes o dinheiro chega tão atrasado que a atividade que se pretendia fazer com aquele material comprado já passou.

Apesar disso existem muitos alunos que não ligam para as dificuldades que a escola passa e destroem os materiais que já existem na escola, quando ainda falta muito para que se tenha material suficiente. Por exemplo, os banheiros são sempre alvo de muita predação e destruição. (pedir outros exemplos posteriormente)

1- Você acha que esta escola, neste momento, está precisando de algum recurso material? (dê exemplos)

2- Você tem idéia da dificuldade de conseguir dinheiro para a compra desse material e do esforço que se faz para conseguí-lo?

3- Por que você acha que algumas pessoas destroem coisas? As pessoas podem destruir coisas que não lhe pertencem? (Se é da escola, não seria uma coisa que serviria para a utilidade de muitos outros alunos também?)

4- O que você acha das pessoas que destroem coisas públicas?

5- O que você poderia fazer para que os materiais da escola permanecessem conservados por mais tempo?

6- O que você faria se visse um colega seu destruindo algo que fosse de outra pessoas?

Brigas nas escolas

Nas escolas se formam muitos grupos. Os grupos se formam quando as pessoas possuem características parecidas e querem permanecer juntos.

Sabemos que existem grupos de alunos que se juntam para fazer trabalhos, para conversar no recreio, para formar a banda, e também para formar sua turma de amigos. Também sabemos que muitos desses grupos são sempre causadores de alguns problemas como brigas, desobediência e quebraadeira nas escolas.

Esses alunos são sempre motivo de preocupação e a atenção fica redobrada por parte de professores, diretores e pessoas que fazem parte da escola.

1- Você acha que formar grupos é uma coisa legal e proveitosa? Por que?

2- Que tipo de grupos você acha que deveria haver nas escolas?

3- Você acha mais fácil fazer suas atividades sozinho ou em grupo?

4- O que você acha de grupos que se juntam para formar brigas e problemas na escola? O que você acha das pessoas que participam desses grupos?

5- De que tipo de grupos você participa e que atividades realiza neles?

6- Que tipo de grupo você formaria e que benefícios teriam as outras pessoas que participam dele?

Maiores X Menores

Nas escolas em todo o mundo existem alunos de idades diferentes. Uns são mais velhos e por isso já estão nas séries mais avançadas. Outros são mais novos e enfrentam alguns problemas: além de serem mais novos na idade, às vezes acabaram de chegar na escola e têm que fazer o que os mais velhos mandam. Às vezes os mais velhos mandam fazer os deveres, às vezes tomam seu lanche, às vezes batem neles.

1) Você acha que a questão da idade tem a ver com os mais velhos quererem tirar tanto proveito dos mais novos (seja na idade ou no tempo que o mais velho já está na escola)?

2) Você acha que a posição deles (serem mais velhos) dá o direito de eles agirem desta forma?

3) Você acha isso justo? Porque sim ou porque não?

4) Que alternativas você daria para que não acontecessem abusos (como bater, tomar objetos, etc) como estes?

5) Como você acha que seria a melhor forma de reverter essa situação? (Como seria a forma de começar no ano que vem?, poderia ser da mesma forma ou se faz acordos pra que as coisas comecem diferentes?)

Cuidados com a escola

As escolas públicas são lugares onde todos os alunos podem entrar e onde certamente encontrarão espaço para uma aprendizagem de conteúdos e da vida, através de um trabalho sério, feito pelos professores.

Para que uma escola funcione, no entanto, é preciso um espaço físico e materiais que preencham este espaço para que as necessidades dos alunos e dos demais integrantes da escola sejam satisfeitas.

Sabemos que, hoje em dia, as escolas públicas passam por muitas dificuldades. Uma delas é a grande dificuldade de obter verba (dinheiro) para adquirir materiais, que são necessários para o bom funcionamento das atividades (as salas de vídeo, por exemplo, que têm televisor e vídeo).

A diretora sempre faz esforços para conseguir o melhor que pode no menor tempo possível. Mas às vezes o dinheiro para a compra do material chega tão atrasado que a atividade para a qual esse material servirá já passou.

Com tudo isso ainda assim existem alunos que destroem as dependências da escola, bem como alguns materiais que estão lá e que são úteis aos demais alunos. Por exemplo, os banheiros são sempre alvo de muita destruição nas escolas (dê outros exemplos).

(Você tem alguma idéia da dificuldade para se conseguir dinheiro para comprar materiais hoje em dia?) O que você acha da utilidade de alguns materiais da escola? (dê alguns exemplos de materiais comprados ultimamente que tem ajudado você e seus colegas na escola) Porque você acha que algumas pessoas os destroem?

1) A quem você acha que pertence o material que se utiliza na escola? Você acha que as pessoas podem destruir o que não lhes pertence?

2) O que você acha dessas pessoas?

3) O que você faria se visse algum amigo seu destruindo alguma coisa que não lhe pertence? Na escola, por exemplo.

Provocações

Nas escolas nós sofremos muitos tipos de provocações dos nossos colegas. Algumas vezes são apenas brincadeiras bobas que não dão em nada e nós deixamos passar. Mas algumas vezes a provocação nos atinge de tal maneira que não temos como não responder e aí as coisas podem complicar.

- 1) Como você reage quando é provocado? (Você é um provocador? Gosta disso?)
- 2) O que você pensa das pessoas que provocam (e até ameaçam) ?
- 3) Como, ou o que, você faria para que uma pessoa parasse de provocar você?

O Futuro

Todos sabemos que o nosso país, assim como outros países do mundo, está passando por muitas mudanças. Muitas coisas nos preocupam. São questões políticas, econômicas, sociais.

Uma das principais questões sociais, que nos afeta diretamente, é a questão da violência nas escolas. Diretores, professores e pais estão muito preocupados com o que tem acontecido ultimamente em muitas escolas do Brasil.

1) Você acha que as pessoas responsáveis pela escola (diretores, professores, pais) têm razão de estar preocupados? Porque?

2) Por quê você acha que esse problema vem acontecendo tão frequentemente?

3) O que você acha que é agressão e o que você considera violência? Isto acontece aqui nesta escola?

4) Qual é a responsabilidade que o aluno (e você, em particular) têm nas coisas que acontecem na escola?

5) E o que você (s) faria (m) para ajudar a melhorar a escola e o problema da violência? Quais seriam as soluções para se minimizar esses problemas?

Adultos que batem em crianças

Muitos de nós sabemos que alguns adultos batem em crianças por diversos motivos. Muitas vezes é porque as crianças desobedecem, algumas vezes é porque eles não encontram outras formas de resolver o problema que está sendo discutido, mas, tem algumas vezes que os adultos batem nos menores sem motivos aparentes.

- 1) Você acha que bater em alguém é a forma mais adequada de resolver um problema? Qual seria a melhor forma?
- 2) Por que você acha que os adultos batem nas crianças?
- 3) Você acha justo que alguém tão maior bata em alguém tão menor? Por que?
- 4) Você acha que os pais ou professores podem bater nos seus filhos ou alunos? Que direitos eles têm de fazer isso?
- 5) Bater: Educa, resolve problemas, castiga...? Como e porque?

Horários

Todos nós sabemos que existe hora para tudo. Hora das refeições, hora de brincar, hora de dormir, de fazer os temas de casa, etc. Só que, hoje em dia, as pessoas estão querendo cumprir seus horários apenas quando lhes “dá na telha”. Por exemplo, quando a professora pede para fazer a atividade na sala de aula existem muitos alunos que não fazem o que ela pede. Se ela insiste ainda corre o risco de ser xingada ou outra coisa parecida.

1) O que você acha que é o papel daquela professora que está passando a atividade? O que você pensa sobre a utilidade desta atividade?

2) Porque você acha que aquela atividade que está sendo passada (dê um exemplo)? E se você, ou o grupo, não gosta, porque não experimentam sugerir outra atividade?

3) Que tipo de tratamento você acha que uma professora deve ter? Por que?

4) Você acha certo xingar uma professora ou dizer coisas feias para ela? O que você faria se um colega seu fizesse isso?

5) O que você acha de colegas que se chamam por palavras feias (ou palavrões)? Você acha que esta é uma forma adequada de falar com as pessoas? Por que?

O ônibus

Uma turma de alunos estava saindo da escola. Eles estavam cantando e batendo palmas alegremente (e muito alto), pois tinham acabado de sair da aula de música. Quando estavam no ponto do ônibus, as pessoas olhavam para eles curiosas, como se perguntasse: por que tanta gritaria? Mas eles estavam tão contentes que nem ligavam.

Quando chegou o ônibus eles começaram a subir, mas não paravam de cantar. O motorista não entendeu e começou a reclamar e até disse palavras feias. E, antes que subisse o último aluno no ônibus, ele logo arrancou e quase provocou um acidente.

1) Você acha que a atitude do motorista está adequada? Por que sim ou por que não? Se ele reclamou, por que você acha que ele fez isso?

2) Você acha que as pessoas podem falar tão alto em lugares públicos (ônibus, salas de espera, locais de aula e trabalho)? E, como ficam as outras pessoas que estão nestes lugares e não estão falando?

3) Você é a favor de que as pessoas sejam interrompidas quando estão falando? Ou que não consigam falar e ser ouvidas por que outras pessoas estão falando muito alto (ou mesmo gritando)?

4) Quais são as melhores razões que você pensa que são a favor, em relação ao que foi perguntado acima?

5) Que sugestões você pode dar para a situação do ônibus não aconteça novamente? (conversar com o motorista, pedir para que o responsável da escola converse com ele, pedir desculpas, reclamar na empresa onde ele trabalha...)

ANEXO 5 Consentimento Informado

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Curso de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento

Consentimento Informado

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa do presente projeto de pesquisa, que busca investigar “Educação Moral em Adolescentes”.

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa; terei total liberdade para retirar o meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso traga prejuízo ao atendimento dispensado nesta instituição.

Entendo que não serei identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas com a minha privacidade, concordo em participar deste estudo.

A pesquisadora responsável por este projeto de pesquisa é a psicóloga Flávia Carla Nepomuceno dos Santos, que poderá ser contatada pelo telefone (051) 223 0611.

Data: ___/___/___

Nome e assinatura do participante:
