



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



ESTUDOS SOBRE COMPETÊNCIA MORAL

PROPOSTAS E DILEMAS PARA DISCUSSÃO



PATRÍCIA UNGER RAPHAEL BATAGLIA
CRISTIANE PAIVA ALVES
ELVIRA M^a P. PIMENTEL RIBEIRO PARENTE (ORGS.)

Sócrates: Mas se isso for afirmado, então o desejo do bem é comum a todos, e um homem não é melhor que o outro nesse aspecto?

Ménon: Verdade.

Sócrates: E se um homem não é melhor que outro em desejar o bem, será ele melhor no poder de alcançá-lo?

Essa é a epígrafe com a qual o Professor Lind inicia seu capítulo. Para agir de modo virtuoso basta que conheçamos o que é virtude? Basta que saibamos o que é o bem? Este livro discute o conceito de competência moral que envolve o conhecimento do bem, mas fundamentalmente a capacidade de estabelecer um diálogo franco, pacífico e que busque de fato a resolução de conflitos com base em princípios universalizáveis.

Nós, organizadoras, convidamos os estudiosos do campo da educação e psicologia para lerem e refletirem conosco a respeito das possibilidades de desenvolvimento que a troca com os pares possibilita. São oferecidos neste livro, vários dilemas que podem ser usados para promover a reflexão.

Tenham uma excelente experiência!!

Estudos sobre Competência Moral

Propostas e dilemas para discussão

Patricia Unger Raphael Bataglia

Cristiane Paiva Alves

Elvira Maria P. Pimentel Ribeiro Parente

(org.)

Patricia Unger Raphael Bataglia
Cristiane Paiva Alves
Elvira Maria P. Pimentel Ribeiro Parente
(org.)

Estudos sobre Competência Moral

Propostas e dilemas para discussão

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2022



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Peloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

Auxílio N° 0798/2018, Processo N° 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação – FFC

E82 Estudos sobre competência moral: propostas e dilemas para discussão / Patrícia Unger Raphael Bataglia, Cristiane Paiva Alves, Elvira Maria P. Pimentel Ribeiro Parente (Org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2022.

454 p.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-220-8 (DIGITAL)

ISBN 978-65-5954-219-2 (IMPRESSO)

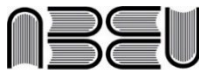
DOI <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-220-8>

1. Moral. 2. Desenvolvimento moral. 3. Juízo (Ética). 4. Educação. 5. Ambiente de sala de aula. I. Bataglia, Patrícia Unger Raphael. II. Alves, Cristiane Paiva. III. Parente, Elvira Maria P. Pimentel Ribeiro. IV. Título.

CDD 370.15

Copyright © 2022, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

Dedicamos esta obra ao Prof. Dr. Georg Lind (*in memoriam*). Quando executávamos os trâmites finais para publicação, Lind partiu de forma precoce, embora tenha visto o resultado final do trabalho. A nossa homenagem, feita a partir desta publicação, preza pela continuidade dos estudos sobre moral que contaram com valiosas contribuições de Lind, como professor, pesquisador e estudioso, em especial, da Competência Moral.

Agradecemos ao *Institute of Moral Democratic Competence* (IMDC), que dará continuidade aos trabalhos do prof. Lind, e à sua família pelo apoio para conclusão desta publicação, mesmo diante da dor de sua partida.

SUMÁRIO

Prefácio | *Telma Pileggi Vinha*.....11

PARTE I

ESTUDOS SOBRE COMPETÊNCIA MORAL

1. Assessing and Educating Moral-Democratic Competence | *Georg Lind*...29

2. Pesquisas Brasileiras sobre Competência Moral | *Patricia Unger Raphael Bataglia*.....49

3. Teorias Clássicas da Ética Normativa e sua Implicação na Psicologia | *Elói Maia de Oliveira*.....103

4. Para Estudar o Fascismo: uma reflexão a partir do desenvolvimento moral | *Raquel dos Santos Candido da Silva*.....127

5. Competência do Juízo Moral: as principais contribuições teóricas de Piaget, Kohlberg e Lind | *Carla Chiari e Mariana Lopes de Moraes*.....147

6. Georg Lind (1947-) e a Competência Moral: uma alternativa para contemplação da complexidade no desenvolvimento moral | *Matheus Estevão Ferreira da Silva*.....167

7. A Competência Moral e a Religiosidade e Espiritualidade | *Lucas Guilherme Tetzlaff de Gerone*.....191

8. A Competência Moral como Antecedente à Liderança Transformacional <i>Alexandre da Silva Lessa e Maria Célia Reisa da Silva</i>	209
9. A Competência Moral nas Instituições de Acolhimento para Crianças e Adolescentes <i>Jaqueline Roberta de Souza e Talita Bueno Salati Lahr</i>	233
10. Competência Moral e Educação: algumas contribuições <i>Edneia Felix de Matos e Maria Cristina da Silva Araújo Zuccoli</i>	265
11. Competência Moral: os desafios no contexto escolar <i>Elen Daiane Quartaroli Fernandes e Raul Aragão Martins</i>	283
12. A Discussão de Dilemas para a Promoção da Competência e dos Valores Morais no Ambiente Escolar <i>Emerson da Silva dos Santos, Priscila Caroline Miguel e Patrícia Unger Raphael Bataglia</i>	299
13. Ser Leal ou Ser Honesta? Uma proposta de desenvolvimento da competência moral utilizando dilemas <i>Simone Gomes de Melo e Elvira Maria P. P. Ribeiro Parente</i>	327
14. Discussão de Dilemas em Diferentes Contextos <i>Cristiane Paiva Alves</i>	351

PARTE II
DILEMAS PARA DISCUSSÃO

Dilemas com Solução

O dilema de Robert <i>Edneia Felix de Matos</i>	365
Em busca de dignidade... <i>Talita Bueno Salati Labr e Jaqueline Roberta de Souza</i>	367
Denunciar ou não? Eis a questão! <i>Priscila Caroline Miguel</i>	371
O dilema de Lilian: sexualidade na atuação profissional em psicologia <i>Matheus Estevão Ferreira da Silva</i>	373
O dilema do parto <i>Tamires Alves Monteiro</i>	375
Vaga de Creche <i>Elen Daiane Quartaroli Fernandes</i>	379
Desfile na escola <i>Carla Andressa P. R. de França</i>	383
Aulas remotas e o caso do microfone fechado <i>Elvira M^a P. Pimentel Ribeiro Parente</i>	386
Os belos óculos de Monique <i>Simone Gomes de Melo</i>	389
O dilema de Maria <i>Maria Cristina da Silva Araújo Zuccoli</i>	392
A perda da aluna e a escola <i>Vera Lúcia Toneloti</i>	394
Jordana, a aluna rebelde <i>Carla Chiari</i>	397

Dilemas sem Solução

Robô Sophia <i>Rogério Melo de Sena Costa</i>	401
Escolhas morais: a funcionária e o médico <i>Sérgio Francisco de Freitas</i>	402
Violência escolar: entre vidas e ideais <i>Alexandre S. Lessa</i>	404
A postura da professora frente a uma família autoritária e violenta <i>Sabrina Sacoman Campos Alves</i>	405
O dilema de Davi <i>Mariana Lopes de Moraes</i>	406
Argumentar ou obedecer? <i>Graziella Diniz Borges</i>	408
Professor substituto Regina Helena da Silva Leite.....	409
Sra., vai falar alguma coisa? <i>Raquel dos Santos Candido da Silva</i>	410

ADICIONAIS

Tradução – Capítulo 1: Avaliação e Educação da Competência Moral-Democrática.....	415
Situações para Discussão <i>Jaqueline Roberta de Souza e Talita Bueno Salati Labr</i>	437
Quem somos?.....	443

Prefácio

Telma Pileggi Vinha

Estamos vivendo uma época de mudanças com enorme rapidez e incertezas denominada pós-modernismo ou contemporaneidade, que também pode ser caracterizada pelas profundas mudanças na sociedade, nas formas de viver e de nos relacionarmos. Bauman (2003), um dos maiores sociólogos e filósofos da pós-modernidade, considera que vivemos em tempos líquidos, ou seja, uma época de impermanência, em que tudo está em constante mudança, nada é duradouro. São valores e características diferentes de outros períodos, como, por exemplo: se antes os empregos e casamentos “duravam” muitos anos, atualmente, são constantes as separações, mudanças de parceiros amorosos e de trabalho; se há poucos anos as interações sociais eram mais restritas ao grupo familiar e comunidade, atualmente, com as interações on-line ampliou-se expressivamente ao mundo, e as pessoas passam a se unir muitas vezes por identificação e emoções compartilhadas (“tribos on-line”); as relações sociais entre pessoas passaram a acontecer, cada vez mais, mediatizadas por redes sociais e por imagens, como os *selfies* e os *likes*; se as opções eram reduzidas, há agora uma hiperoferta de produtos, possibilidades de escolhas e de decisões; a exposição frequente na mídia e em redes sociais predomina sob a privacidade anteriormente tão valorizada; as relações são mais horizontais com a diminuição do lugar da autoridade; há a

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-220-8.p11-26>

publicitação de opiniões de forma ampla e irrestrita, diferente de há alguns anos em que a emissão de opiniões que tinham largo alcance era restrita a poucos. Uma outra característica de nossa sociedade pós-moderna é a valorização da felicidade individual, com frequência confundida com prazeres, numa cultura que também busca essa felicidade em gurus, autoajuda, *coachs* e intervenções reducionistas. Há uma certa “positividade tóxica”, ou seja, uma pressão para estarmos animados e motivados o tempo todo. Frustrações, sofrimentos e angústias, que fazem parte da vida, não raro, são patologizados e medicalizados (não me refiro a transtornos mentais que necessitam de tratamento especializado).

O filósofo Byung-Chul Han (2015) considera a fadiga como uma doença de nossa sociedade neoliberal focada em rendimento, denominada como “sociedade do cansaço”. O que caracteriza o sujeito desta sociedade é o sentimento de liberdade mesmo quando forçado a render, quando explora a si próprio. Segundo Han, a pessoa se explora voluntária e apaixonadamente, acreditando que está se realizando. Ela sente que precisa se esforçar continuamente, trabalhar, estudar, otimizar-se para ter um bom desempenho e fazer uma boa imagem. Predomina a crença do mérito, da autossuperação, por conseguinte, a pessoa é a responsável quando fracassa, culpando a si mesmos e não à sociedade. Esse “fracasso” ou a possibilidade de não conseguir mais, leva a sujeito à autorrepreensões destrutivas.

Lipovetsky (2021), filósofo que reflete sobre a hipermodernidade, traz o sentimento de insegurança generalizada frente à qual não há soluções claras como um dos aspectos centrais de nossa cultura. Traz também a forte presença do medo, as pessoas sentem que tudo está ruim e que será pior. Esse medo e insegurança aparecem tanto no plano privado quanto no plano cultural e político. Exemplifica no primeiro, as separações e a instabilidade familiar que afetam profundamente as pessoas e, no segundo

plano, as preocupações relacionadas à piora da situação do país, a globalização, as mudanças climáticas, a imigração, a violência urbana, a **situação econômica**, o desemprego ou o futuro dos filhos. Para o autor, o populismo é uma expressão desse estado de insegurança generalizada. Algumas pessoas tendem a se voltar nostalgicamente para uma época anterior, o que Bauman (2017) chamou de retrotopia, como se esta fosse melhor ou promettesse mais segurança e proteção que a atual, esquecendo-se dos horrores que ela também trouxe à grande parte da humanidade como, por exemplo, as guerras mundiais e o holocausto.

Vivemos, portanto, em uma sociedade caracterizada pela rapidez nas mudanças, fluidez, impermanência, amplitude, ambiguidade, complexidade e desafios. Um exemplo que ilustra essa afirmação são as tecnologias on-line, como a internet, os meios de comunicação eletrônica, os aplicativos e as redes sociais, que, ao mesmo tempo que proporcionaram expressivamente a ampliação da interação entre as pessoas, o acesso a informações, as formas de participação e de expressão, os debates, entre outros, também possibilitaram acesso a qualquer tipo de conteúdo, como pornografia, violências, *fake news*, meias verdades, discursos de ódio... Assim, há o aumento da raiva, intolerância e polarizações, potencializado pelas novas maneiras de se comunicar; mas há também movimentos coletivos de cooperação e solidariedade, potencializados pelos mesmos meios de comunicação (VINHA *et al.*, 2017).

A sociedade democrática requer que participemos de decisões que nos dizem respeito, em assuntos que não dominamos plenamente, abrindo espaço para manipulações, falsas informações e incitações ao medo, e isso acontece com mais e mais frequência conforme aumenta a complexidade dos nossos problemas. Tivemos experiências recentes da influência das tecnologias nas eleições para presidente em 2018, durante o governo de

Bolsonaro e na pandemia, que trazem à tona a necessidade de preparação das pessoas para novas possibilidades de participação, mais crítica, mais deliberativa, mais consciente sobre as formas e poder dessa manipulação tecnológica.

O período de pandemia que atravessamos é, de certo modo, um espelho que reflete as crises de nossa sociedade, faz com suas características se destaquem com ainda mais força. Ampliou as incertezas e inseguranças, os medos, as desigualdades, as violências. Houve muitas divergências; idas e vindas; informações e orientações distintas, muitas vezes contraditórias e até enganosas; necessidades de escolhas que, não raro, colocaram em contraposição o bem-estar individual e a responsabilidade com o coletivo. Presenciamos ações de generosidade, coragem, compromisso social e cuidado com o outro, mas também ações pautadas no individualismo, violência, ganância, ignorância e menosprezo à vida humana. A pandemia nos mostrou a necessidade de atuação coordenada entre os países, da união e da solidariedade para enfrentamento da crise; o valor da ciência, dos sistemas públicos e do poder das redes sociais promovendo crises, mas também esclarecimentos, união e resistência às formas de opressão, avanço da barbárie e desumanização.

Um dos caminhos apontados por Lipovetsky (2021) diante de tais desafios é investir em educação, pois, apesar de a razão não resolver todos os problemas, a mobilização da inteligência de homens e mulheres poderá trazer soluções coletivas. É preciso preparar a nova geração não apenas para “navegar” nesse mundo complexo, mas transformá-lo, buscando novas formas de conviver, estar e agir sobre o mundo. Evidencia-se, portanto, a necessidade de uma educação que contribua efetivamente para a autonomia, para formar seres humanos dignos, respeitosos, justos, comprometidos e responsáveis socialmente e ambientalmente. Educar para

essa sociedade também é desenvolver pensamento analítico e crítico, aprender a lidar com o imprevisível e as incertezas, tendo valores morais norteadores, como mostrou tão claramente a pandemia que vivemos.

Tais questões envolvem o tipo de pessoas que queremos formar e a sociedade que almejamos construir. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 19), documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver na Educação Básica, defende o compromisso da educação com a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Esse compromisso é traduzido num conjunto de competências¹ gerais da educação básica que devem ser desenvolvidas nos alunos pela escola, tais como: a capacidade de argumentar com posicionamento ético; de exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade dos indivíduos e de grupos sociais e reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual se deve comprometer; a capacidade de agir com autonomia tomando decisões com base nos conhecimentos construídos na escola segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários; e de utilizar as tecnologias digitais de comunicação e de informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética².

A escola, como inserida e parte da sociedade, é um espaço no qual os problemas e desafios sociais têm reflexo e são, também, vivenciados. Nela são reproduzidos comportamentos considerados certos ou errados

¹ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p.10)

² Excertos resumidos presentes na BNCC para o Ensino Médio (BRASIL, 2017).

pelas instituições sociais, os valores e contravalores, os julgamentos de atos e de pessoas, os posicionamentos ideológicos com suas polarizações, as atitudes de conciliação ou de rechaço e as agressões ou apaziguamentos. Algumas vezes, diante desses desafios aparece um certo saudosismo do passado que leva ao fortalecimento de posições que apregoam como melhor a volta a um modelo tradicional de ensino baseado em relações autoritárias e mantido por métodos com maior rigor, fiscalização e controle punitivo, como se tais mecanismos dessem conta de formar para essa sociedade tão diversa quanto complexa. Toda e qualquer escola influencia os valores que seus agentes e alunos passam a viver e assumir, mas nem toda a instituição desenvolve uma educação no sentido da autonomia¹ e nem na direção de valores voltados à democracia e ao bem comum como anteriormente exposto (MENIN, 1996).

Ao falarmos de valores democráticos, estamos nos referindo, sobretudo, aqueles ligados ao respeito à dignidade de toda e qualquer pessoa, independentemente de raça, classe social, gênero, etnia, cultura ou religião, com o reconhecimento das diferenças entre pessoas, à justiça (que contempla a igualdade e equidade), à solidariedade e à cooperação entre indivíduos e grupos e, sobretudo, ao diálogo como modo de interação, de troca de perspectivas e de busca de entendimento. Todos esses valores até seu domínio autônomo, fazendo parte de uma personalidade ética (LA TAILLE, 2006), necessitam ser construídos em um processo de desenvolvimento que envolve a vivência de experiências diversas, de

¹ Na moral heterônoma, os valores não se conservam sendo regulados pela pressão do meio, isto é, o sujeito modifica seu comportamento moral em diferentes contextos. Ao contrário, na autonomia moral, o sentimento de aceitação ou de obrigação para com as normas é interno (autorregulação), sendo fundamentado na equidade e nas relações de reciprocidade, concebendo a moral como regras e princípios que regem as relações entre todos os seres humanos. Desse modo, na pessoa autônoma, há a conservação dos valores, apesar das mudanças de contextos e da presença de pressões sociais (LA TAILLE, 2006).

interações e de reflexões que podem e devem ser organizadas por processos educacionais devidamente planejados.

Trata-se, portanto, de uma educação escolar que assuma a educação para a autonomia e para a democracia como uma de suas funções e que a exerça de modo intencional. Tal como destaca Touraine (1998), uma escola democratizante é aquela que assume o compromisso de desenvolver a capacidade e a vontade dos indivíduos de serem atores e ensina a cada um o respeito a liberdade própria e do outro, os direitos individuais e a defesa de interesses sociais e valores culturais. Por conseguinte, essa forma de educação que visa o desenvolvimento moral não ocorre por imposições de normas ou transmissão de conceitos sobre o que é certo e errado, mas envolve a promoção, desde a infância, de capacidades para que as pessoas possam situar-se frente aos problemas morais e "mover-se" neles. A capacidade de tomar decisões e emitir juízos morais (baseados em princípios internos) e agir de acordo com tais juízos é o que Lawrence Kohlberg, discípulo de Piaget eminente psicólogo que dedicou décadas de estudo ao desenvolvimento moral, denominou **competência moral** (BATAGLIA, 2010). Georg Lind (2021), psicólogo e professor aposentado da Universidade de Konstanz na Alemanha, desenvolveu e operacionalizou o conceito de competência moral de Kohlberg concebendo-o como a capacidade de resolver problemas e conflitos na base dos princípios morais (universais) ou valores, por meio da reflexão, diálogo e deliberação, ao invés de uso da força, violência, engano e manipulação, ou por meio da submissão à autoridade ou à outras pessoas. A relação dessa competência com a ação moral é esclarecida por Silva e Bataglia (2020, p. 528):

[...] agir moralmente depende do desenvolvimento de uma capacidade, a de refletir e aplicar consistentemente princípios em situações difíceis, dilemáticas. Quando nos deparamos a essas situações que exigem de nós uma resposta e os cursos de ação possíveis são conflitantes e mutuamente excludentes, somos mobilizados afetivamente e, nesse momento, exibimos ou não a capacidade de agir de acordo com princípios, apesar da comoção (SILVA; BATAGLIA, 2020, p. 528)

Essa notável temática, relacionando-a com outros estudiosos do desenvolvimento moral, principalmente Georg Lind, e com questões atuais da sociedade, da democracia e da educação é o foco da presente obra que tenho a honra de prefaciar. São questões amplas, relevantes e urgentes. Ela foi idealizada a partir de uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília, “*A teoria kohlberguiana em seus aspectos de filosofia, psicologia e educação*”, ministrada pelas professoras Patricia Unger Raphael Bataglia e Cristiane Paiva Alves, que junto com a doutoranda em educação da Unicamp, Elvira Maria Pimentel Ribeiro Parente, organizam esse livro. Ele possui duas partes, a primeira que trata de ensaios e estudos que subsidiam teoricamente propostas e implicações pedagógicas e a segunda, que traz dilemas morais para serem discutidos na escola e em outros espaços educativos.

Neste livro aprendemos que o conceito de competência moral contempla aspectos afetivos e cognitivos, e como qualquer competência, trata-se de uma construção psicológica social que não desenvolve de forma espontânea e nem pode ser ensinada diretamente, cabendo a educação escolar promover espaços e ambientes sociais que favoreça esse desenvolvimento. Para tanto, Lind desenvolveu o Método Konstanz de Discussão do Dilema, o KMDD.

De forma sintética, nesse método discute-se um dilema, ao longo de 90 minutos, solicitando que os participantes decidam o que o protagonista deve fazer ou julguem uma decisão difícil tomada por ele, fundamentando sua decisão na forma de raciocínios morais e logicamente válidos, argumentando, escutando e utilizando contra-argumentos. Um dilema moral contém um conflito de dois valores que são igualmente defensáveis e uma decisão que deve ser tomada, sem que haja respostas corretas. Para o autor, falar e ouvir são dois elementos primordiais para que os indivíduos possam viver em uma sociedade democrática e não há assuntos considerados indiscutíveis. Os participantes devem expor suas ideias e as motivações que levam a uma escolha, trocar seus pontos de vista e tentar considerar todos eles. Na medida em que os outros podem provocar um "desequilíbrio" no sistema do próprio indivíduo, ou seja, um "desafio" a suas explicações, crenças, valores etc. e criar-lhe um conflito interno, este tenderá a resolvê-lo incorporando um novo elemento ao que até agora não havia percebido, ou reorganizando suas ideias.

Ressalto a validade dessa proposta, ainda mais considerando a importância de se favorecer intencionalmente o desenvolvimento moral. Esse tipo de trabalho contribui para o estudante questionar-se sobre juízos mais ou menos automatizados e a dar respostas novas a interrogações e dúvidas surgidas durante o processo de reflexão, promove a descentração, a tomada de consciência sobre temas éticos, a identificação e coordenação de perspectivas, a argumentação, a hierarquização dos valores e argumentos, a tomada de decisões com critérios morais, o pensar em consequências. Permite ainda conjugar a reflexão individual e a interação com o grupo, de forma dialógica, e enriquecer o próprio processo de pensamento com a inclusão de componentes do grupo. Tais capacidades são necessárias para a conservação de valores morais e a conquista da autonomia. Os efeitos do KMDD foram estudados por vários anos

apresentando resultados efetivos em grupos de diferentes idades, mesmo acontecendo poucas vezes no ano.

Lind defende a formação de pessoas autônomas e o fortalecimento da democratização pela via do desenvolvimento da competência moral que é promovido por meio da deliberação, da discussão e o exercício do diálogo, pautado em princípios morais. Autor do primeiro capítulo deste livro, reflete que a democracia é uma forma de convivência muito difícil, sendo necessário que as pessoas saibam solucionar “conflitos e problemas que resultam inevitavelmente da aplicação de valores públicos”. Defende, a importância de se desenvolver a competência **moral-democrática** para lidar com tais situações e, para tanto, propõe o desenvolvimento dessa competência por meio da discussão de dilemas **coletivos**, posto que a formação de sujeitos democráticos envolve necessariamente a reflexão acerca da sociedade atual. Lind considera fundamental essa competência porque em uma democracia, “seus cidadãos são obrigados a governarem a si mesmos, isto é, resolver problemas e conflitos que encontram sozinhos ao invés de deixarem outras pessoas decidirem o que fazer”. O sujeito que não desenvolveu esta competência acaba por recorrer a violência, a agressividade e a submissão para resolver conflitos e contradições. A obtenção da “ordem social” ocorre, desta forma, por meio de regulamentos, polícia, judiciário, grandes instituições etc.

Organizado em duas partes, tais questões são discutidas em profundidade nos 14 capítulos da primeira parte que foram elaborados por 28 professores e pesquisadores de diferentes instituições e pós-graduandos que desenvolvem reconhecidos estudos na área do desenvolvimento moral e educação. Os capítulos são de grande valor, trazendo discussões fundamentadas e suscitando reflexões. Cada um deles possui determinado(s) objetivo(s) e desenvolve as ideias de forma independente.

Todavia, a obra segue uma estrutura organizadora e articuladora que promove algo pouco frequente, a amplitude e especificidade, além de expressivas implicações educacionais.

Essa primeira parte trata de uma fundamentação teórica sobre desenvolvimento e competência moral, revisões da literatura e relatos de estudos que vão subsidiar o trabalho com a competência moral e também com o KMDD em contextos diversos. Como anteriormente mencionado, o primeiro capítulo é de autoria do próprio Lind que apresenta e reflete sobre as aprendizagens que teve ao longo de décadas de pesquisa sobre avaliação e educação da competência moral-democrática. Do segundo ao sexto capítulo são discutidas as principais teorias da psicologia nessa área como Piaget, Kohlberg e Gilligan, aprofundando nas contribuições de Lind e a complexidade desse desenvolvimento. Também são feitas reflexões sobre a contemporaneidade, o fascismo e é apresentado o estado das pesquisas em competência moral no Brasil. Os capítulos 7 a 9 refletem sobre a competência moral relacionando-a a temas específicos como a religiosidade e a espiritualidade, a liderança transformacional e as instituições de acolhimento para crianças e jovens. Os próximos quatro capítulos focam mais a dimensão educacional, abordando a competência moral e educação escolar, articulando-a com os desafios no contexto e apresentando como a discussão de dilemas na escola pode contribuir para a promoção dos valores e dessa competência. Mostra também o desafio, complexidade e riqueza desse trabalho quando o dilema implica em uma escolha entre valores tão importantes como, por exemplo, a lealdade e a honestidade. Por fim, o 14º e último capítulo dessa primeira parte é apresentado com clareza o método KMDD e como podem ser trabalhados os dilemas morais por meio de processos e cenários distintos, tais como, o Teatro Fórum, o jogo das cadeiras, entre outros. É reforçada a importância do desenvolvimento profissional docente favorecer as competências

morais, para que possa promover um ambiente favorável a construção da autonomia pelos estudantes.

A segunda parte do livro apresenta vários dilemas morais envolvendo situações vivenciadas em diversos contextos (escolas, abrigos, universidades, posto de saúde etc.) para serem discutidos em sala de aula. Eles foram elaborados pelos autores dos artigos e discentes da disciplina, sob supervisão das organizadoras dessa obra. O primeiro conjunto, é composto de dilemas com solução, em que é apresentada a decisão tomada pelo protagonista para que os participantes emitam juízos de valor sobre a decisão. Em cada um destes, há um quadro com argumentos e contra-argumentos referentes às soluções relacionando-os à cada um dos seis estágios do desenvolvimento moral de Kohlberg (lembrando que, a essência da moralidade está no princípio inerente à ação, ou seja, nos motivos pelos quais alguém age de determinada forma). Já no segundo grupo de dilemas, os conflitos são abertos, ou seja, não há um desfecho (sem solução) e os participantes devem criar uma solução sobre o que o protagonista deve fazer.

Os dilemas propostos nessa segunda parte trazem uma riqueza de possibilidades de serem explorados em discussões morais, promovem o refletir sobre si mesmo e sobre a vida em conjunto com os outros, desenvolvendo a competência moral que levará os jovens em direção contrária aos processos de conformidade social, imposição, violência ou submissão à autoridade.

Esse trabalho periódico na escola é mais do que necessário, visto que, ao longo de sua vida, uma pessoa irá se deparar com frequência com situações dilemáticas em que há conflito entre valores. Tavares e Menin (2015) coordenaram uma pesquisa que investigou a adesão valores de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática (perspectiva

social) em professores e estudantes. Encontraram que os jovens e adultos, mais do que as crianças, tiveram maior adesão aos valores de solidariedade e respeito, e, em seguida, justiça e convivência democrática. Todavia, em todos os valores há o predomínio de um modo de adesão relacionado à obediência às normas, à autoridade e às convenções sociais, legitimando os valores e regras mais presentes em sua comunidade. Destaca-se que a justiça e a convivência democrática foram os que tiveram menor adesão, que indica o pouco que são experienciados no cotidiano da vida, seja na escola ou fora dela. Neste estudo foi encontrada uma forte relação entre a qualidade das interações sociais vividas na escola e o modo de adesão aos valores. As adesões em níveis mais altos ocorreram em situações em crianças e jovens tinham vivido relações mais igualitárias, justas e respeitadas.

Os resultados encontrados por Tavares e Menin (2015), novamente apontam a urgência de a escola propiciar um ambiente democratizante que favoreça o desenvolvimento da competência moral-democrática proposto nesta obra. Para tanto, no decorrer deste livro, os autores destacam, sobretudo, o uso do diálogo, da argumentação com respeito aos diversos pontos de vista, da tomada de perspectivas múltiplas para a compreensão do outro, a resolução dialógica de problemas e a responsabilidade coletiva pelo cumprimento dos acordos.

As mudanças das últimas décadas possibilitaram enorme avanço e maior diversidade de ideias, formas de expressão, interações, de formas de viver e se relacionar, de inserção de diferentes culturas, raças, etnias, religiões, sexo, gênero, condições socioeconômicas, entre outras. O aumento da complexidade de nossa sociedade é uma riqueza e traz também enormes desafios. Esse “diferente”, não familiar, que gera estranhamento e, muitas vezes, temor, tem o poder de ampliar nossa visão, transformar

nossas ações e melhorar tanto as pessoas individualmente, quanto a sociedade. Nessa interface entre a dificuldade e potência da diversidade aparecem inúmeros dilemas que uma democracia tem que lidar. Identificar tais dilemas e saber equacioná-los, mesmo que sem solucioná-los porque muitas vezes não há uma única solução, mas possibilidades distintas de decisão e atuação que devem ser refletidas considerando os valores envolvidos, contribui para que crianças e jovens coordenem perspectivas, desenvolvam uma postura dialógica e reconheçam que a diversidade é fundamental e constituinte da sociedade democrática.

Lind (2018) compreende a democracia como um ideal moral, como um valor, para além de um sistema de governo. Ele reconhece que o mundo está mais complexo e que encontramos cada vez mais problemas, desafios e conflitos jamais pensados por nossos ancestrais. Para o autor, a negociação pacífica dos conflitos requer a habilidade dos participantes para ouvirem-se uns aos outros independentemente de serem oponentes ou inimigos. “Se quisermos encontrar a base moral para a solução de um conflito, devemos apreciar argumentos não apenas advindos de pessoas que suportam nossa posição, mas também daquelas que são nossas oponentes” (LIND, 1998, p. 03). É justamente o desenvolvimento dessa competência moral que faz com que regulemos reações agressivas e evita que procuremos abrigo em alguma personalidade forte ou detentora de poder, como temos visto com tanta frequência atualmente. Tal competência é crucial para a participação democrática.

Com consistentes argumentação teórica e revisão da literatura na área, além de implicações educacionais, proposição de dilemas variados e descrição de como desenvolvê-los na escola de modo a favorecer a competência moral, esse livro é destinado a todos aqueles que veem a educação como um direito fundamental promotora da autonomia dos

estudantes, de forma que possam atuar como cidadãos na transformação da sociedade em direção a uma democracia cada vez mais participativa, inclusiva, justa e plural.

Referências

BATAGLIA, P. U. R. A Validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para Diferentes Culturas: O Caso Brasileiro. **Revista Psicologia: Reflexão e crítica**. v. 23, n. 1, p. 83-91, 2010.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BAUMAN, Z. **Retrotopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed. 2006.

LIND, G. An introduction to the moral judgment test (MJT). **Unpublished manuscript**. Konstanz: University of Konstanz. 1998. Disponível em: https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1999_MJT-Introduction-E.pdf. Acesso em: 11 mar. 2019

LIND, G. **How to teach moral competence**. New: Discussion Theater. Berlin: Logos-Publisher. 2018.

LIPOVETSKY, G. Entramos na era da insegurança ou na era do medo. **Entrevista à Marie-Lucile Kubacki**. São Leopoldo, RS: Instituto Humnitas Unisinos, 22 mai. 2021.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. *In*: MACEDO, L. (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p.30-101.

SILVA, M. E. F.; BATAGLIA, P. U. R. Mapeamento da produção científica brasileira sobre segmentação moral pelo estado da arte. **Psicologia Argumento**, v. 38, n. 101, p. 524-547, 2020.

TAVARES, M.R.; MENIN, M.S.S. (Coord.). Avaliando valores em escolares e seus professores: proposta de construção de uma escala. **Textos FCC**. São Paulo: FCC-DPE, v.46, out. p. 1-85, 2015.

TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos?** Iguais e diferentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A.; SILVA, L. M. F.; VIVALDI, F. M. C.; MORO, A. **Da escola para a vida em sociedade:** o valor da convivência democrática. Americana, SP: Adonis, 2017.

PARTE I

ESTUDOS SOBRE
COMPETÊNCIA MORAL

1

ASSESSING AND EDUCATING MORAL- DEMOCRATIC COMPETENCE¹

*Georg Lind*²

*Socrates: But if this be affirmed, then the desire of good is common
to all, and one man is no better than another in that respect?*

Menon: True

*Socrates: And if one man is not better than another in desiring
good, he must be better in the power of attaining it?*

Introduction

Every journey, even the longest, starts with a first step. Every democracy, even the most advanced one, begins with speaking up about things that really matter for us, and with listening to those who disagree

¹ Uma versão traduzida deste capítulo encontra-se na sessão “Adicionais”, ao fim do livro.

² “Prof. Dr. Georg Lind died unexpectedly on 30th of november 2021. This text at hand was his last one. In 2020 Georg founded the “Institute for Moral-Democratic Competence (IMDC)”. The IMDC will continue Georg’s work. In particular, this is the maintenance and further development of inclusive, effective and efficient methods such as the Konstanz Method of Dilemma Discussion (KMDD[®]) or the Discussion Theater (DT). The IMDC verifies its effectiveness in fostering moral-democratic competence by means of the Moral Competence Test (MCT) and other objective and valid instruments with which moral-democratic competence can be made visible. The IMDC conducts its own workshop seminars to train and certify KMDD teachers and KMDD trainers for KMDD, as well as for analogous programs such as the Discussion Theater.” (Kay Hemmerling)
<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-220-8.p29-48>

or have their own reason for speaking up. The very essence of democracy relies on speaking up and listen to others, and on resolving inevitable conflicts through thinking and discussions based on shared moral principles such as freedom, justice, cooperation and truth rather than by using brute force and deceit, or by letting others decide for us.

Ideally, all institutions in a democracy, ideally, operate on the same premise, namely mediating conflicts in a peaceful way, that is, by coming to an agreement that is fair and respects the worth of each individual regardless of wealth and social power. This is, as the philosopher Immanuel Kant (1785) stated, the highest ‘standard’ of democratic life: Act as if the principle on which your action is based were to become by your will a universal law of nature, and treat humans in every case as an end, never as a means only. An updated and communicative extension of this democratic standard has been presented by philosophers like Jürgen Habermas (1990), who states that we should always seek a ‘moral’ solution to a conflict, that is, one which excludes any use of power or violence, but rest only on reason and dialogue.

Democratic ideals, values, or beliefs are essential for developing and maintaining a democratic society. If people would not value the ideals of democracy, and if they would not believe that this is the best form of government, it certainly would not prevail. Most, if not all, people in the world value that high moral ideal of democracy. The *World Values Surveys* indicates that most people all over the world hold democratic values. Citizens of Islamic or Buddhist or Communist countries do not differ in regard to their democratic ideals from citizens from the US or from other Western countries (INGLEHARD; NORRIS, 2003; SEN, 1999).

The authors of the American declaration of independence “hold these Truths to be self-evident, that all Men are created equal, that they

are endowed by their Creator with certain unalienable rights that among these are Life, Liberty, and the Pursuit of Happiness.” As many surveys show, the democratic *ideal* is not confined to North America or Europe but can be found around the globe, regardless of cultural and religious background. The agreement on these ideals is documented in many international declarations—for example, the *Convention on the Rights of the Child*--, and most national constitutions refer to unalienable democratic ideals as the ultimate standard for policymaking, law-enforcement, and education.

Yet, these ideals contrast sharply with reality. There are daily media-reports about violent conflicts, corruption, deceit, and other criminal offenses, and about governments which feel it to be necessary to restrict democratic rights. They show that we are far from being able to live in harmony with our democratic ideals. In fact, more often than we like, we do not live up to these ideals. All too often, we resort to power, violence or wars to resolve differences of opinion, or use deceit to settle conflicts, or bow down to other people who offer to solve all our problems and think for us. This gap between the moral ideal of democracy, on the one side, and everyday life, on the other is, as research shows, best explained by the lack of moral-democratic competence in most citizens. If people have had no opportunity to develop a minimal ability to solve conflicts through thinking and discussion, they can solve them only by the use of violence, deceit and submission to others.

This insight raises two important questions: First, how can we make moral-democratic competence visible so that we can research hypotheses about its nature and relevance for every-day decision-making? Second, what learning opportunities can and should we provide young

and old people so that their moral-democratic competence can grow and flourish?

In the past five decades I have spent most of my time searching for an answer. Here I will give you an oversight of the best answers that I have found.

1. The meaning of moral orientations and moral competence

Human behavior can be described in two ways: first, which aim or direction it is pursuing, and second, how well or capable it is in doing do. In psychology, the first aspect of behavior is called in different ways: content, attitudes, orientations, or values. The second aspect is also called differently, e.g. structure, cognition, judgment, ability or competence. For example, if I wish to travel to Seoul, this city can be called my orientation (orientation is my preferred term for the first, affective aspect). In contrast, the way I plan and realize my aim, shows my ability to reach this aim. In this case it shows my travelling competence. Similarly, private and public values describe the affective aspect or orientation of our behavior. The way in which we put them to practice is described as value competence or moral competence.

Both aspects of behavior, orientation and competence, are important. However, they must not be confused because they have different origins, are measured in different ways, and must be treated differently in education. Our moral orientations or moral ideals are inborn. Even preverbal babies and animals show moral sensitivity. They do not need to be taught. Our moral competence is also given us at birth only very minimally. In order to be effective it must develop, and it

develops best when we used it, like muscles grow only when we use them. While moral orientations can be simulated in any directions, moral competence cannot be simulated upward. For example, moral orientations or attitudes as assessed with the Defining-Issues-Test (DIT) by Rest (1979) can be simulated upward (EMLER, *et al.*, 1983). In two replication experiments with the Moral Competence Test, no upward movement of scores could be simulated (LIND, 2002).

Moral principles are a special kind of values, namely those which can be agreed by all people. As criterion for distinguishing moral principles from other values, the philosopher Immanuel Kant (1785) has suggested his *categorical imperative*. Only a few values meet this criterion, namely values like freedom, justice, truth, and cooperation. All other values, which are specific for certain cultures, religions, communities, or individuals, are called relative values or relative orientations. They cannot be expected from everyone. Only if we respect this distinction, Kant taught us, we can keep peace. If we try to “convince” other people of our *relative* values through force, they will eventually defend themselves through force. But if we insist on universal moral principles as basis for settling conflicts and solving problems, we have a good chance to live together peacefully and maintain democracy.

But *moral orientations* are only one of two basic requirements. As Socrates and Confucius taught, all people want to be good but differ in regard to their ability to be good. Good action requires *moral competence*. Moral competence is the *ability to solve problems and conflicts on the basis of (universal) moral principles or values only through thinking and discussion, instead of through the use of force and deceit, or through submission to other people* (LIND, 2019).

This definition builds upon, and extends, the definitions by the psychologist and educator Lawrence Kohlberg and by the philosopher Jürgen Habermas. Kohlberg (1964) defined moral judgment competence as the ability to base one's judgments on internal moral principles and to act accordingly. Internal moral principles are distinct from external social principles. Of course, there is a great overlap with public values because internal moral principles common to all people. But they are not identical. Private and public values can sometimes differ considerably when they are spelled out in concrete.

Habermas (1990[1983]) speaks of communicative competence. He defines it as the ability to solve conflicts by free discourse instead of using force and violence. In everyday life we all experience how difficult it can be to meet this criterion. Oft people find it too difficult to think for themselves, and rather let other people decide what to do. Often they find it also very difficult to talk with opponents about disagreeing opinions, but stop the conversation prematurely or become aggressive.

Hence, if we want to maintain and develop democracy as a way to live together peacefully, we need to assess people's level of moral competence. If it turns out to be too low, we need to foster it with adequate education.

2. How to make moral competence visible

If a human trait is real, that is, if it guides and directs human behavior, then it is also visible and we can see and scale it. This truth seems simple. But in the past, it has been mostly overshadowed by the (false) belief that psychological traits are hidden and cannot be observed objectively. Two different conclusion have been drawn from this believe.

Most, if not all, “objectively” oriented psychologists have completely discarded psychological traits from their agenda (WATSON, 1913), or they have misconceived them as social norms. So for example, Hartshorne and May (1928) have operationally defined “moral behavior” as such behavior which complies with external standards of society (or its agents, the researchers). Thus, the core element of morality, namely complying with *internal* standards, has been given up and replaced by social or legal standards. At the end of their study the authors admitted that this was a mistake. Their experiments had failed to demonstrate any consistency of norm-following behavior.

Moreover, because objectively oriented psychologists do not recognize internal, organizing principles of human personality, they see no sense in looking out for the structure of *individual*’s behavior but look only for consistency across random samples of subjects. In addition, without a sense for individual structure, objectively working psychologists focus merely on isolated responses of an individual (“items”), and regard variations of response structure merely as sources of measurement error or unreliability instead of an expression of cognitive structure (LIND, 2010).

In contrast, “subjectively” oriented psychologists like Piaget and Kohlberg insist that we cannot do research without a psychological object to be studied and without looking at individual personality structures. Because they also thought that psychological traits like morality are somehow hidden, they can be studied only with subjective or qualitative methods. Piaget (1965) developed what he called a “clinical interview method.” He used a mixture of behavioral observation (e.g., of children’s plays) and of interviewing them (by telling little moral stories and asking the participants to judge the wrongness of deeds and the reason for their

judgment). Later, Kohlberg refined this method in order to assess participants' developmental stage of moral development.

Although their subjective research method was worked out well and has made possible many valuable insights into the moral judgment of humans, it was not satisfactory for two reasons. First, objectively minded psychologists questioned their findings in principle. They argue that subjective scoring is susceptible to self-serving biases. In fact, in my review of Kohlberg's *Moral Judgment Interview*, I found a scoring instruction which was favoring results that were in line with his theory of an invariant developmental sequence (LIND, 1989). Second, both theorists were confused regarding the role of behavior in their theory. Piaget (1965) thought that he dealt only with judgment, but not with behavior. Similarly, Kohlberg (1984) and his followers believed that moral judgment is something apart from behavior and, therefore, tried to study the judgment-behavior relationship.

Both have overlooked that their data on judgment were *behavioral*, not just imagined. But their understanding of behavior was different from behaviorists' understanding of behavior. Namely, they tried to describe behavior from their participants' *own* point of view instead of from the researchers'. They were interested to answer questions like this: is taking away the toy from another child seen by the actor as stealing, as borrowing, or just as sharing? Without taking the point of view of the actor in account, we cannot adequately describe and study his or her behavior in terms of its moral quality.

They also overlooked that structure means the relationship between the behaviors of a person in different situations, that is, the consistency of their behavior in regard to their moral orientations. Without looking at behavior in context, we cannot interpret someone's

behavior adequately. For example, if a person accepts a moral principle only when it supports his opinion, but not when it disagrees with it, we cannot say that this person acts according to moral principles. Rather we would say that he or she uses moral principles only to rationalize his or her decision. Actually, in the initial form of his interview method, Kohlberg probed the participants with counter-arguments. Unfortunately, he dropped them later.

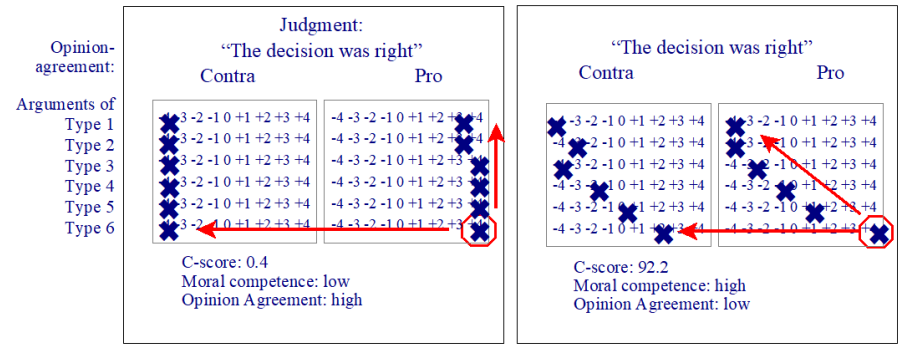
Our Moral Competence Test (MCT) has been constructed in order to resolve the dilemma between an objective research without an object, and subjective research without objective data. The MCT make people's moral competence visible without subjective interpretations and without relying on questionable statistical models. Through the MCT's multivariate experimental design we can, assess the structure of an individual's *pattern* of responses to systematically varied questions (LIND, 2019[1978]). We call this new method underlying the MCT, Experimental Questionnaire, EQ (LIND, 1982). An EQ is not a psychometric test that requires statistical assumptions (*Classical Test Theory*, or *Item Response Theory*, to name the most common ones). Rather it rests solely on a psychological concept of human traits like moral competence. Statistical methods are invoked only afterwards, when we translate the optical diagnosis into a number (C-score) so that we can do numerical analyses.

Concretely, the MCT presents two stories to the participants. Each story contains the difficult decision of a fictitious protagonist. One is about a doctor, the other about two workers. Each story is followed by six arguments in favor and six arguments against the protagonist's decision, which the participants are invited to rate on a scale from -4 to +4 as to their acceptability. The arguments differ not only in regard to their

opinion agreement but also in regard to their moral quality. The arguments have been carefully grafted to represent each of Kohlberg’s six types of moral orientation. The arguments were reviewed by several experts.

The MCT allows us to see whether the participants rate arguments in regard to their opinion-agreement, or in regard to their moral quality. Obviously, only when people are able to see the moral quality of others arguments, a discussion can lead to an agreement. In the following figure, two extreme pattern of responses are depicted, one showing no moral competence at all, and the other one showing an almost perfect pattern of a morally competent individual.

FIGURE 1 Two Response Patterns Manifesting Different Degrees of Moral Competence (one story only)



Fonte: Lind (2019)

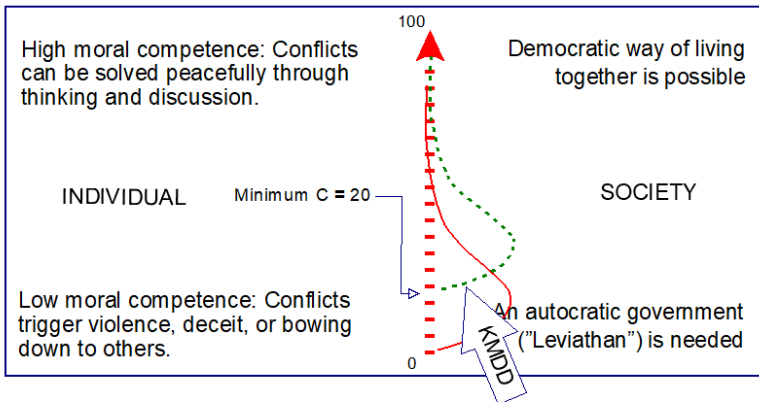
When you look at the rating of the encircled supportive argument of type 6 of both participants, you see no difference. They both rated it “+4”, that is maximally agreeing. However, when you look at these two

person's complete pattern of ratings, you see that both identical ratings mean something quite different. The person on the left side rated all arguments very positively. That means that she rates the supportive type-6 argument only high because it supports her stance on the decision. She even strongly rejected type-6 reasoning when she is to rate counter-arguments. So her judgments are clearly not determined by her moral orientation, but by her wish to defend her stance. In contrast, the pattern of judgments of the person on the right side shows clearly that she has judged all arguments, supportive as well as counter-arguments, by their moral quality. She rejects "bad" arguments even if they support her stance. And she accepts counter-arguments even if they question her stance on an issue.

So, in order to make an individuals' moral competence visible, we need only to look at their responses (after ordering them according to the type of the arguments' moral orientation) without invoking statistics and questionable statistical assumptions. The MCT works, so to say, like a X-ray device.

For technical experts: The optical information contained in these response patterns are translated into a numerical score for moral competence (C-score) through a multivariate analysis of variances. The C-score is the proportion of an individual's responses determined by moral considerations in relation to his or her total response variation (LIND, 1978). It can range from 0 to 100. The scores typically range in the lower half of this scale as the following Figure indicates (solid line).

FIGURE 2 Low and High C- Score and type of society



Fonte: Lind (2019)

The above figure indicates the fact that most people's moral competence is below 20. Various experimental and correlation studies show that at least a moral competence of 20 is needed to make a difference in various fields of behavior (LIND, 2019). In other words, if people have a C-score below this, they cannot solve problems and conflicts through thinking and discussion but only through the use of force and deceit, or through submitting to the commands of other people. For obvious reasons, the form of government is closely related to citizens' level of moral competence. If they use force and deceit, or let others think for them, they need to be controlled by a strong authority. Living in a free, democratic society requires that all citizens have had the opportunity to develop a minimum level of moral competence (dotted line; see also SEN 2009; NOWAK *et al.*, 2013).

3. The *konstanz method of dilemma-discussion* (kmdd)[®]

As the world grows ever more complex, we encounter more and more new problems and conflicts, which our ancestors never could imagine. If we feel overwhelmed by the problems that we are confronted with, we either react aggressively and criminally, or we seek shelter under some strong personality or power. So if the moral competence of the citizens could not develop to a certain minimum, democracy is endangered.

Some citizens can grow up in a favorable environment in which they have ample time and opportunity to practice their moral competence and develop it to the level needed in the context in which they live and work. But most people do not grow up under such a lucky condition. Many people, even university students, report that their learning environment offers little or no opportunity of responsibility-taken and guided reflection (SCHILLINGER, 2006). Consequently, their level of moral competence is rather low. An extreme example are prisoners who got into trouble because they had a rather low ability to solve problems without resorting to violence and deceit, and then even lose their little moral competence in prison because they are deprived from any opportunity to practice it. No wonder that they get back into prison the sooner the longer they had to stay in prison.

Hemmerling (2014) has demonstrated convincingly that this lack of opportunity can be compensated effectively by offering them “KMDD-sessions.” KMDD stand for the *Konstanz Method of Dilemma-Discussion* which I have developed on the basis of the dilemma-method created by Moshe Blatt and Lawrence Kohlberg (1975). The Blatt-Kohlberg method is hardly used anymore because Kohlberg declared it as unsuccessful even

though it showed to be very effective (LIND, 2002). It was unsuccessful in his eyes because teachers did not want to use it. For them it required too much training and too much time for preparation. Some also felt that Kohlberg asked for too much instruction by the teacher which left not much room for students' own thinking.

I decided to save this method by making it easier to apply and by offering the teachers a more thorough training. I have described the KMDD in my book "How to teach moral competence" (LIND, 2019). For really understanding and applying the method effectively, a practical training and certification is needed. The KMDD is even more effective than the Blatt-Kohlberg method (however only when applied by a well-trained teacher) and is very efficient. One 90-minute session can produce more increase of moral competence than a whole school year.

In a carefully designed, randomized intervention experiment with Thai college students, Lerkiatbundit *et al.* (2006) found high and sustainable effects of the KMDD on moral competence. The experimental group gained 12 C score points on the MCT, and this gain could still be observed six months after the end of the intervention. The high average gain is remarkable as the MCT showed a high stability in a separate 'reliability' study ($r = 0.90$) (LERKIATBUNDIT *et al.*, 2004), and the C score remained almost unchanged in the control group. Other studies found similar gains. For comparison, the gains with the Blatt Kohlberg method were, on average, about 6 percentage points per year (LIND, 2002). The effect sizes of both intervention methods compare favorably to average effect sizes of "effective" psychological, educational and medical treatments.

Conclusion: Democracy and moral competence

Democracy can only work when most citizens have learned how to solve the conflicts and problems which inevitably result from the application of public values. When we want to be good we often find ourselves in a dilemma-situation, that is, in a situation in which all possible courses of action would violate a basic moral principle. In order to solve such dilemma situations we need moral-democratic competence. In other words, democracy is a very demanding form of living together. Its citizens are required to govern themselves, that is, to solve problems and conflicts which they encounter on their own instead of letting other people decide what to do.

Thus moral competence is the basic pillar of democracy. If people have not been able to develop this competence, order must be enforced through trained police, judicial personnel, prison guards and large institutions etc. This costs a vast amount of money. Such enforcement has also its limits because it breaks down if too many citizens and even law-enforcement personnel lack moral competence. Moral competence is not only needed in the public sphere but also in private life, schools, and business (LIND, 2021).

After more than forty years of research and development in this area, I am sure that we could improve the quality of all our lives and also save us many costs, if our schools would foster moral competence in all people. It would stabilize and develop our democracy. This is possible. We have developed a very effective method for fostering moral competence. It would require little time and no changes of schools' and universities' curriculum. The only challenge is the training of teachers to use this method, because the method works only if the teachers understand it and

apply it competently. Therefore, all institutions of higher education should offer such training. This is their most essential duty in a democracy.

References

BLATT, M. KOHLBERG, L. The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. **Journal of Moral, Education**, v.4, p.129-161, 1975.

DEWEY, J. **Democracy and education**: An introduction to the philosophy of education. New York: The Free Press, 1966.

EMLER, N., Renwick, S.; Malone, B. The relationship between moral reasoning and political orientation. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 45, p. 1073-1080, 1983.

GUTMANN, A.; THOMPSON, D. **Democracy and disagreement**. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1997

HABERMAS, J. **Moral consciousness and communicative action**. Cambridge, MA: The MIT Press, 1990 (originally published 1983).

HARTSHORNE, H. MAY, M. A. **Studies in the nature of character**. Vol. I: Studies in deceit, Book one and two. New York: Macmillan, 1928.

HEMMERLING, K. **Morality behind bars**: An intervention study on fostering moral competence of prisoners as a new approach to social rehabilitation. Frankfurt: Peter Lang, 2014.

INGLEHARD, R. NORRIS, P. The true clash of civilizations. **Foreign Policy**, p.67-74, March/ April, 2003.

KANT, I. **Grundlegung zur Metaphysik der Sitten** [Foundations of the Metaphysics of Morals.] Riga: Hartknech, 1785.

KEASEY, CH. B. (). The influence of opinion-agreement and qualitative supportive reasoning in the evaluation of moral judgments. **Journal of Personality and Social Psychology**, v.30, p.477-482, 1974.

KOHLBERG, L. The meaning and measurement of moral development. *In*: L. Kohlberg, ed., **The psychology of moral development: Essays on moral development**, vol. 2, pp. 395-425. San Francisco: Harper & Row, 1984.

KOHLBERG, L. Development of moral character and moral ideology. M. L. Hoffman & L. W. Hoffman, eds., **Review of Child Development Research**, Vol. I, pp. 381-431. New York: Russel Sage Foundation, 1964.

KOHLBERG, L. **The psychology of moral development**. Vol. 2: Essays on moral development. San Francisco: Harper & Row, 1984.

LERKIATBUNDIT, S., UTAIPAN, P., LAOHAWIRIYANON, C., TEO, A. Randomized controlled study of the impact of the Konstanz method of dilemma discussion on moral judgement. **Journal of Allied Health**, n. 35(2), p. 101-108, 2006.

LIND, G. Wie misst man moralisches Urteil? Probleme und alternative Möglichkeiten der Messung eines komplexen Konstrukts. [How does one measure moral judgment]. *In*: PORTELE, G. ed., **Sozialisation und Moral**, pp. 171-201. Weinheim: Beltz, 1978

LIND, G. Measuring moral judgment: A review of 'The measurement of moral judgment' by Anne Colby and Lawrence Kohlberg. **Human Development**, v 32, p. 388-397, 1989.

LIND, G. Moral competence and education in democratic society. *In:* G. Zecha & P. Weingartner, eds., **Conscience: An Interdisciplinary Approach**. Dordrecht: Reidel, pp. 91-122, 1987.

LIND, G. The importance of role-taking opportunities for self-sustaining moral development. **Journal of Research in Education**, n. 10 (1), 9-15, 2000.

LIND, G. **Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung**. [Can morality be taught? Research findings from modern Moral Psychology]. Second Edition. Berlin: Logos-Verlag. ISBN: 3-897-22255-8, 2002.

LIND, G. Favorable learning environments for moral competence development – A multiple intervention study with nearly 3.000 students in a higher education context. **International Journal of University Teaching and Faculty Development**, n. 4, v. 4, 2015. *

LIND, G. Attitude change or cognitive-moral development? How to conceive of socialization at the university. *In:* LIND, G. HARTMANN, H. A. WAKENHUT, R., EDS., **Moral judgment and social education**, pp. 173 – 192. Rutgers, NJ: Transaction Books, 2^a ed., 2010.

LIND, G. **How to teach moral competence**. New: discussion theater. Berlin: Logos, 2019. **

LIND, G. Moral competence: what it means and how accountant education could foster it. *In:* PINHEIRO, M. COSTA, A. O. eds., **Accounting ethics education**, pp. 155-174. London: Routledge, 2021.

MANSBART, F.-J. **Motivationale Einflüsse der moralischen Urteilsfähigkeit auf die Bildung von Vorsätzen**. (Motivational influence

of moral competence on the formation of intentions.) Unpublished master thesis, University of Konstanz, 2001.

MCNAMEE, S. Moral behavior, moral development and motivation. **Journal of Moral Education**, n° 7, v. 1, p. 27 – 31, 1977.

MILGRAM, S. **Obedience to authority**. An experimental view. Harper, New York, 1974.

NOWAK, E., SCHRADER, D. ZIZEK, B., eds. **Educating competencies for democracy**. (Festschrift für Georg Lind.) New York: Peter Lang Verlag, 2013.

PIAGET, J. The affective unconscious and the cognitive unconscious. *In*: INHELDER, B. CHIPMAN, H.H., eds., **Piaget and his school**, pp. 63-71. New York: Springer, 1976.

PIAGET, J. **The moral judgment of the child**. New York: The Free Press, 1965 (originally published 1932).

PLATO. George Anastaplo; BERNS, Laurence. **Plato's Meno**. Newburyport, MA: Focus Pub./R. Pullins Co, 2004.

REST, J. R. **Development in judging moral issues**. Minneapolis, MI: University of Minnesota Press, 1979

SCHILLINGER, M. **Learning environments and moral development: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries**. Aachen: Shaker-Verlag, 2006.

SEN, A. Democracy as a universal value. **Journal of Democracy**, n. 10 (3), p. 3-17. 1999.

SEN, A. **The idea of justice**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2009.

WATSON, J. B. Psychology as the behaviorist views it. **Psychological Review**, n. 20, p. 158–177, 1913

Notes

* Can be downloaded from: <http://moralcompetence.net/b-liste.htm>

** This book is winner of the 2021 “Outstanding Book Award” of the *Moral Development and Education* SIG of the *American Educational Research Association* (AREA).

For more information see the website: www.imdc.info

Contact: office@imdc.info

PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE COMPETÊNCIA MORAL

Patricia Unger Raphael Bataglia

Introdução

O tema do presente livro é o constructo competência moral, a respeito do qual tenho dedicado meus estudos desde minha tese de doutorado (BATAGLIA, 2001). O mergulho que fazemos em nós quando iniciamos o estudo no campo da moral é maravilhoso e assustador. A imagem belíssima proposta por Kant expressa exatamente essa sensação: o “céu estrelado acima de mim e a lei moral em mim” despertam admiração e reverência por nos levarem à conexão com o *si mesmo*. No caso da lei moral, com o mundo de valores, com os sentimentos, pensamentos e tomadas de decisão.

Na busca de compreender a dimensão moral da personalidade encontrei o constructo de competência moral proposto originalmente por Lawrence Kohlberg (1927-1987)]. A definição proposta por Kohlberg em 1964 foi: "a capacidade de tomar decisões e julgamentos que são morais (isto é, baseados em princípios internos) e agir de acordo com tais julgamentos" (KOHLBERG, 1964, p. 425, tradução nossa).

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-220-8.p49-101>

Com esse constructo Kohlberg estava ligando juízo e ação, de um modo que o constructo não se refere unicamente ao campo da cognição e nem exclusivamente ao campo do afeto. Esse foi um ponto de fundamental interesse para mim, pois a questão que surgiu desde o início dos meus estudos foi: uma pessoa bem treinada no pensamento filosófico consegue emitir juízos elaborados, atinge um nível de discurso inquestionável, assim como os sofistas, mas essa pessoa teria capacidade de agir de acordo com tais discursos? Seria o estudo da moral, da ética, confundido com estudos de retórica?

Mas é possível estudar ação moral? O que é uma ação moral sem os juízos que a justificam? Quando eu vejo alguém agindo de modo admirável posso concluir que seja ela capaz de agir de acordo com princípios? Parece claro que isso não é verdadeiro, pois sem os motivos que levaram à ação não podemos afirmar nada a respeito da qualidade moral da ação. O resultado bom determina a qualidade moral da ação?

Esses dentre outros questionamentos nos levaram ao estudo dessa capacidade de agir que ainda não é a própria ação, mas talvez a possibilite, como condição necessária. O conceito de competência estava sendo trabalhado e operacionalizado pelo pesquisador alemão Georg Lind (1947-) que elaborou na década de 1970 o Moral Competence Test (MCT), um instrumento de avaliação da competência moral.

O MCT é composto de dois dilemas, um relacionado a um problema em uma fábrica em que os operários decidiram roubar provas de má conduta da chefia para entregá-las ao sindicato, e, o outro dilema relacionado a um médico que decide cometer eutanásia em uma paciente em sofrimento. Os participantes são convidados a decidir se concordam ou não com a decisão dos personagens dos dilemas e depois avaliar argumentos a favor e contra as decisões daqueles personagens.

Uma primeira tarefa que nos propusemos no doutorado foi a validação do MCT para a língua portuguesa. Contatamos o Prof. Lind e ele nos orientou como proceder a tradução, adaptação e teste empírico. Algo que ficou claro desde o início dos trabalhos com o MCT foram os baixos resultados alcançados por nossas amostras brasileiras.

Em uma reunião da Association for Moral Education¹ (associação dedicada aos estudos de psicologia, filosofia e educação moral com sede nos Estados Unidos, que realiza anualmente uma conferência reunindo pesquisadores de muitos países, estudiosos do campo da moral), encontrei uma pesquisadora do México, Cristina Moreno que havia encontrado os mesmos baixos resultados em seus estudos. Ela havia levantado a hipótese de que os participantes de seus estudos estavam sendo influenciados pelo conteúdo de um dos dilemas que compunham o teste, o dilema do operário. Retomou seus dados e percebeu que os resultados no dilema do operário eram equivalentes aos resultados europeus, porém, no dilema do médico os resultados eram muito inferiores o que levava aos baixos resultados no México.

Entusiasmada com a ideia de compreender melhor nossos resultados, realizei os testes de análise em separado e constatei no Brasil o mesmo fenômeno, ou seja, havia uma diferença muito grande entre os dilemas do operário e do médico. Esse fenômeno chamado de segmentação do juízo moral, havia sido detectado por outros pesquisadores, mas sempre referentes a escores diferentes no juízo moral. Se a competência não era idêntica ao juízo moral, teríamos que encontrar uma melhor explicação para esse fenômeno.

¹ <https://www.amenetwork.org/>

Os trabalhos que passei a desenvolver nos anos posteriores se dedicaram a compreensão de variáveis que influenciavam na competência moral. Como a educação formal (número de anos e qualidade da educação), idade dos participantes, sexo e religião influenciavam na construção dessa capacidade?

Trago neste capítulo o que identificamos em nossas pesquisas brasileiras, uma hipótese que foi levantada sobre a influência da religiosidade na competência moral e por fim, a discussão sobre essa hipótese.

O que é a segmentação do juízo moral?

O termo *segmentação moral*, com o sentido dado neste texto, foi usado inicialmente por Döbert e Nunner-Winkler (1978[1975] *apud* SENGER, 1985) referindo-se a respostas em diferentes estágios morais dependendo das características do problema social envolvido. A segmentação moral refere-se ao fato de que por alguma razão, indivíduos que são capazes de refletir a respeito de problemas morais, frente a algum conteúdo específico deixam de fazê-lo. O problema da segmentação moral havia sido percebido por mim desde minha pesquisa de mestrado, mas sempre referente a emissão de juízos morais (BATAGLIA, 1996). A partir de então tenho estudado e lidado com esse fenômeno.

Lind (2019) considerou que a segmentação pode estar relacionada à suspensão ou perda do raciocínio moral autônomo ou competência de juízo moral. A perda da autonomia moral implica, em posições rígidas, não negociação de opiniões ou até abdicação da própria opinião diante de conflitos morais, fazendo com que questões morais controversas sejam

resolvidas somente pelo uso da violência. Em uma sociedade plural e democrática como a que vivemos, os participantes devem ser capazes de se engajar em uma discussão sobre questões controversas e manter uma discussão pacífica, ainda que discordem uns dos outros (LIND, 2019).

Já a explicação dada por Krämer-Badoni e Wakenhut (1985) é baseada no conceito fenomenológico de “mundo da vida”. Vejamos, a seguir, o que é o “mundo da vida”, como ele se aplica aos juízos e como não bastam para a explicação sobre competência moral.

Krämer-Badoni e Wakenhut (1985) recuperam o conceito de Edmund Husserl (1859-1938) de ‘Lebenswelt’ ou ‘mundo da vida’. Não poderíamos nessa oportunidade explorar todos os significados atribuídos a esse conceito pelo próprio autor, mas é importante destacar alguns pontos. Missaggia (2018, p. 192) afirma:

Em uma definição geral, podemos entender mundo da vida como a experiência e o conjunto coerente de vivências pré-científicas, como “[...] o mundo permanentemente dado como efetivo na nossa vida concreta” (HUSSERL, *Krisis*, §9, p. 51, p. 40), em contraste com o mundo propriamente científico, no qual a realidade é analisada a partir dos elementos próprios da ciência corrente, com seus correspondentes pressupostos e orientações de método, sejam tais pressuposições explícitas ou não (MISSAGGIA, 2018, p. 192).

Na visão sociológica de Berger e Luckmann (1973) o ‘mundo da vida’ consistiria em realidades social e historicamente construídas a respeito da vida do dia a dia. Tais realidades seriam baseadas em elementos reais e normativos com decisiva influência no comportamento individual e coletivo. Por exemplo, uma coletividade de uma instituição fechada, teria

por um lado as regulações objetivas e por outro lado, as interpretações a respeito de tais regulações. Ambos se relacionariam e criariam padrões típicos de ação ou avaliação do que ocorre ali.

Trazendo para o que ocorreu em minha dissertação de mestrado, nota-se que as respostas dadas a um dilema específico ligado à vida militar diferiam muito das respostas dadas a outros dilemas quando o militarismo não era evocado. Os sujeitos respondiam algo assim: “se fosse na vida comum eu diria outra coisa, mas como era um comandante...”. Trazendo a explicação atribuída por Krämer-Badoni e Wakenhut (1985), diríamos que o ‘mundo da vida’ relacionado ao militarismo em nossa cultura, a percepção da regulação militar, modificou a qualidade da resposta, o que caracterizaria a segmentação do juízo moral.

Temos duas observações a fazer. Em primeiro lugar, a interpretação fenomenologista não nos parece coadunar com a base epistemológica que sustenta os estudos de Piaget (1895-1980), Kohlberg (1927-1987) e Lind (1947-). A base desses trabalhos é construtivista e, portanto, a explicação de que o conhecimento ou a ação se modificam em função da percepção não satisfaz. Teríamos que buscar a explicação na construção que os sujeitos fazem a partir das trocas estabelecidas com o meio. O conhecimento e a conação (disposição para a ação) viriam da possibilidade de assimilação das situações e não a partir das percepções de regras objetivas ou subjetivas. O que é percebido, o é, porque pode ser inserido em um sistema de significações. Piaget define mesmo a consciência como “um sistema de significações” (1973[1967], p. 63): “Segundo Piaget, a significação é o resultado da possibilidade de assimilação – e não o inverso” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 04).

Em segundo lugar, o conceito que trabalhamos aqui é a competência do juízo moral. A definição do conceito, como vimos, é a capacidade de emitir juízos baseados em princípios e de agir de acordo com tais juízos. Se estamos tratando de uma competência, poderia ela ser modificada por uma percepção? Talvez tenhamos que buscar a explicação nos sistemas de significação construídos pessoal e socialmente, mais do que em sistemas de percepção compartilhados.

Piaget afirma que o conhecimento lógico-matemático se dá baseado em um processo de assimilação e acomodação organizando a um só tempo o mundo real e a si mesmo. São construídos dessa forma sistemas lógicos e sistemas de significação. Piaget ainda destaca que isso é verdade “desde os comportamentos sensório-motores elementares até as operações lógico-matemáticas superiores” (1973[1967], p. 17). É na interação sujeito-mundo que os sistemas de significação (que nos interessam particularmente nesse momento) vão se organizando. Quando Piaget fala da troca entre o sujeito e o meio entende que esse meio é o físico, geográfico, histórico, humano etc. Sendo assim, é na socialização que os sistemas são construídos.

Não estamos propondo aqui passar diretamente do psicológico ao sociológico. Piaget (1973[1967]) defende que são as interações a base da organização social, mas isso implica em focar nas relações concretas e não nas interpretações simbólicas como as sugeridas pela fenomenologia ou mesmo pela sociologia de Berger e Luckmann (1973). A sociedade é entendida por Piaget como um sistema de ações, sejam elas técnicas, morais, jurídicas etc. As inter-ações constroem o sistema social por meio dos equilíbrios e desequilíbrios vividos pelo agrupamento em questão. Ações cooperativas constroem sistemas abertos enquanto ações coercitivas constroem sistemas aprisionados. A capacidade de refletir a respeito de

problemas e de se dispor a agir de acordo com princípios é melhor desenvolvida em bases cooperativas do que em bases coercitivas.

Sendo assim, nosso entendimento a respeito de como se dão avaliações díspares quando alguns assuntos são mencionados, recai sobre a ideia de que as relações concretas estabelecidas no grupo social são coercitivas a ponto de cercear a capacidade de refletir a respeito de alguns temas. A competência moral é assim aprisionada² pelo sistema de relações sociais e isso não se aplica somente a quem tem determinada crença, mas a todo agrupamento.

Passaremos agora a demonstrar os resultados de segmentação que obtivemos no Brasil.

Conforme dito anteriormente, os resultados encontrados no Brasil e no México foram muito inferiores aos relatados na literatura. Sendo assim, ocorreu-me então testar um outro dilema que tratasse do valor da vida humana, mas que não tocasse em aspecto religioso, já que o dilema do médico tem como tema a eutanásia (BATAGLIA, 2001; 2010; BATAGLIA *et al.*, 2002; BATAGLIA *et al.*, 2003; BATAGLIA *et al.*, 2006; SCHILLINGER, 2006). Foi validado o dilema do juiz e passamos então a sugerir aos pesquisadores brasileiros que usassem o instrumento com 3 dilemas. Os dados compartilhados comigo puderam ser analisados, assim como outros que tive acesso a partir de um levantamento realizado em bases de dados a procura de pesquisas que trabalhassem com o fenômeno da segmentação moral, dados os quais serão agora relatados.

Para inteligibilidade e organização da produção de pesquisa sobre competência moral, que trate especificamente da segmentação moral,

² Ao mencionar o aprisionamento, nossa inspiração foi o trabalho de Alicia Fernandez que se refere à inteligência aprisionada. Aqui a moral seria aprisionada. Não pelo afetivo, mas pelo social. FERNANDEZ, Alicia. A Inteligência aprisionada. Porto Alegre: Ed.Artemed, 1991.

procedemos então a um levantamento dos trabalhos elegendo-se dois dos principais formatos de divulgação de resultados das pesquisas: 1) artigos e 2) teses e dissertações³.

Utilizando-se do descritor “segmentação moral”, sem delimitação temporal, para o levantamento dos artigos. As bases de dados selecionadas foram o Portal de Periódicos CAPES, o Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Google Acadêmico, enquanto para as teses e dissertações as bases foram o Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e novamente o Google Acadêmico. Em algumas bases, tanto de artigos quanto de teses e dissertações, não se encontrou nenhum resultado com o descritor “segmentação moral”, dessa forma, recorreu-se ao descritor “competência moral”, selecionando materiais que tratam da competência moral nessa primeira etapa de estado da arte para posterior exclusão daqueles que não tratam da segmentação moral. Ao todo foram 08 artigos encontrados, sendo alguns deles duplicados entre as bases, e 43 teses e dissertações, alguns também duplicados.

A estratégia utilizada para a análise do material coletado foi a *metassíntese*. Essa estratégia é definida como uma modalidade de revisão de literatura que busca integrar informações de vários estudos sobre determinado tema. Difere da meta-análise por trabalhar também com dados qualitativos. A metassíntese é, segundo Finfgeld (2003, *apud* MAINARDES, 2018, p. 319), um termo genérico que se refere à síntese de descobertas em múltiplos relatos qualitativos para criar uma nova interpretação. Tipos propostos de metassíntese incluem construção de

³ Agradeço a meu orientando de mestrado Matheus Estevão Ferreira da Silva que ajudou nesse levantamento bibliográfico.

teoria, metaestudo, teoria formal fundamentada, explanação da teoria e estudo descritivo.

Como procedimento de análise, em primeiro lugar, separamos o material coletado analisando de acordo com o tipo de material e procedência. O Quadro 1 exibe a pesquisa dos artigos.

QUADRO 1 – RESULTADOS DAS BUSCAS NAS BASES DE DADOS GOOGLE ACADÊMICO; PORTAL PERIÓDICOS CAPES; E SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SCIELO)

Estratégia de busca	Quantidade de artigos encontrados			
	Google Acadêmico	Portal CAPES	SciELO	Total
Segmentação moral	5	1	0	6
Competência moral	0	0	4	4
Total	5	1	4	10

Fonte: Dados da pesquisa

Ao todo foram 08 artigos diferentes encontrados, sendo que se repetiram nas buscas. Desses artigos, 03 foram somente encontrados no Scielo, 03 foram somente encontrados no Google Acadêmico, 01 foi encontrando tanto no Scielo e no Google Acadêmico, e 01 foi encontrado tanto no Google Acadêmico quanto no Portal de Periódicos da CAPES. Retiramos da análise 3 artigos que não se referiam ao fenômeno aqui estudado e outros 2 que abordavam o tema apenas teoricamente sem resultados de pesquisa. Restaram três artigos: Feitosa e colegas (2013), Landim e colegas (2015) e Melo, Souza e Barbosa (2016). O Quadro 2 apresenta esses três artigos.

QUADRO 2 – ARTIGOS SELECIONADOS ENCONTRADOS NAS BASES GOOGLE ACADÊMICO, PORTAL PERIÓDICOS CAPES E SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SCIELO) QUE ABORDAM A SEGMENTAÇÃO MORAL

Autor	Título	Periódico	Ano	Base de dados
Feitosa, Helvécio Neves; Rego, Sergio; Bataglia, Patricia; Rego, Guilhermina; Nunes, Rui	Competência de juízo moral dos estudantes de medicina: um estudo piloto	Rev. bras. educ. med.	2013	Portal de Periódicos CAPES e Google Acadêmico
Landim, Tiago Policarpo; Silva, Michael Ferreira da; Feitosa, Helvecio Neves; Nuto, Sharmênia de Araújo Soares	Competência de Juízo Moral entre Estudantes de Odontologia	Revista Brasileira de Educação Médica	2015	Google Acadêmico
Melo, Natália Wolmer de; Souza, Edvaldo; Barbosa, Leopoldo	Competência Moral e Espiritualidade na Educação Médica: Realidade ou Desafio	Revista Brasileira de Educação Médica	2015	Google Acadêmico

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 3 apresenta o levantamento de teses e dissertações.

QUADRO 3 – RESULTADOS DAS BUSCAS NAS BASES DE DADOS CATÁLOGO DE TESES & DISSERTAÇÕES DA CAPES, GOOGLE ACADÊMICO E BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)

Estratégia de busca	Quantidade de teses e dissertações encontradas					
	CAPES		BDTD		Google Acadêmico	
	Teses	Dissert.	Teses	Dissert.	Teses	Dissert.
Segmentação moral	0		0		3	7
Competência moral	8	32	3	10	0	
Total	40		13		10	

Fonte: Dados da pesquisa

Ao todo foram 43 teses e dissertações diferentes encontradas. Muitas estavam repetidas nas bases de dados. Fizemos uma busca em cada uma delas pelos termos competência moral e segmentação moral e muitas foram excluídas. Trabalhamos no final com 26 teses e dissertações que estão organizadas no Quadro 4 de acordo com a origem institucional.

QUADRO 4 – RESULTADOS DAS BUSCAS NAS BASES DE DADOS CATÁLOGO DE TESES & DISSERTAÇÕES DA CAPES, GOOGLE ACADÊMICO E BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)

	Autor	Título	Tipo	Ano	Origem
1	Bernardo, Julia Ferreira	Competência Moral e Perfil de Profissionais que Atendem o Adolescente em Conflito com a Lei	Dissertação em Educação	2011	Unesp Marília
2	Parreira, Graziela Vanessa	A relação entre o padrão de consumo de bebidas alcoólicas e a competência moral em universitária	Dissertação em Educação	2013	Unesp Marília
3	Carneiro, Lucas Carregari	'De mim saiu virtude': espiritualidade e competência moral em grupos de formação empreendedora	Dissertação em Administração	2017	Universidade Do Estado De Santa Catarina
4	Gualtieri, Mayra Marques da Silva	Uso de álcool e competência moral em universitários	Dissertação Em Educação	2010	Unesp Marília

5	Souza, Everton Silveira de	A contribuição do ensino de ética no desenvolvimento da competência moral de estudantes em Administração Pública	Dissertação em Administração	2018	Universidade Do Estado De Santa Catarina
6	Ferreira, Luiz Augusto Knafelç	A relação entre capacidade reflexiva, crenças, valores e ambiente formador: um estudo sobre a competência moral de estudantes da pós-graduação em educação	Dissertação em Educação	2016	Unesp Marília
7	Bereta, Thaisa Angelica Deo da Silva	A formação do psicólogo do ponto de vista ético: um estudo a respeito do ambiente acadêmico e das oportunidades de construção da competência moral	Tese em Educação	2018	Unesp Marília

8	Moraes, Antonio Douglas de	Intervenção pedagógica e construção da competência moral em universitários	Tese em Educação	2016	Universidade Estadual De Campinas
9	Silva, Flavio Ferreira da	Competência moral e cidadania organizacional: estudo com militares em formação	Dissertação em Psicologia	2016	Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro
10	Vieira, Kenia Eliber	Justiça de cotas na universidade e competência moral	Dissertação em Educação	2016	Centro Universitário Das Faculdades Associadas De Ensino
11	Bereta, Thaisa Angelica Deo da Silva	Psicologia do trânsito e competência moral: uma intervenção junto a alunos de um curso de especialização	Dissertação em Educação	2014	Unesp Marília

12	Melo, Natalia Wolmer de	Relação entre competência moral e espiritualidade em estudantes de medicina de uma instituição de ensino da cidade do Recife	Dissertação em Educação	2015	Faculdade Pernambucana De Saúde
13	Varela, Maria Angelica Bonfim	Competência moral e formação médica: percepção dos docentes sobre a influência do ambiente universitário	Dissertação em Saúde Coletiva	2013	Fundação Oswaldo Cruz
14	Enderle, Cleci de Fatima	O desenvolvimento da competência moral em estudantes de graduação em enfermagem	Doutorado em Enfermagem	2017	Universidade Federal Do Rio Grande
15	Von Rondon, Mileidy	A construção da competência moral e a influência da religião: contribuições para a bioética	Dissertação em Saúde Pública	2009	Fundação Oswaldo Cruz

16	Oliveira, Marcia Silva de	Estudo sobre o desenvolvimento da competência moral na formação do enfermeiro	Tese em Saúde Coletiva	2014	Fundação Oswaldo Cruz
17	Oliveira, Márcia Silva de	Desenvolvimento da Competência de Juízo Moral e Ambiente de Ensino: uma investigação com estudantes de graduação em enfermagem	Dissertação em Saúde Pública	2008	Fundação Oswaldo Cruz
18	Castro, Marcio Rodrigues de	Avaliação da competência moral de estudantes de medicina	Dissertação em Ensino de Saúde	2019	Universidade José Do Rosário Vellano
19	Lima, Adriana Aparecida de Faria	Interferência da formação no ensino superior para o desenvolvimento do sujeito ético: um estudo de caso	Tese em Bioética	2014	Centro Universitário São Camilo

20	Paim, Igor de Moraes	Os impactos do enriquecimento escolar e da estimulação da memória operacional sobre o desenvolvimento cognitivo e moral de alunos do ensino médio	Tese em Educação	2016	Unesp Marília
21	Goldman, Claudia Waymberg	Bioética e reprodução assistida: o que pensam médicos em formação	Dissertação em Saúde Coletiva	2017	Fundação Oswaldo Cruz
22	Santos, Roberta Nascimento de Oliveira Lemos dos	O papel do docente na formação ética dos estudantes de fisioterapia: o olhar de que ensina	Dissertação em Saúde Coletiva	2016	Fundação Oswaldo Cruz
23	Serodio, Aluisio	Avaliação da competência do juízo moral de estudantes de medicina: comparação entre um curso de bioética tradicional e um curso de bioética complementado	Tese em Ciências	2013	Unifesp

		com o método Konstanz de Discussão de Dilemas: a educação em bioética na promoção das competências moral e democrática de adultos jovens			
24	Wortmeyer, Daniela Schmtz	O desenvolvimento de valores morais na socialização Militar: entre a liberdade subjetiva e o controle Institucional	Tese em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde	2017	Universidade De Brasília
25	Jacon, Valéria Anésia Brumatti	Educação em valores: uma experiência transversal no ensino fundamental II	Dissertação em Educação	2016	Universidade Do Oeste Paulista – Unoeste
26	Ferreira, Flávia Orind	Juízos morais dos profissionais de saúde: uma análise a partir de dilemas éticos relacionados ao valor da vida	Tese em Saúde Coletiva	2017	Universidade Federal Do Rio De Janeiro

Fonte: Dados da pesquisa

Passamos então a análise dos trabalhos. Em primeiro lugar avaliamos qual o nível de profundidade que a segmentação moral é trabalhada. Verificamos então dentre os que citam a segmentação, quais se aprofundam e quais apenas mencionam realmente o fenômeno da segmentação moral ou a competência moral. Wortmeyer (2017), Jacon (2016), Goldman (2017), Santos (2016), Varela (2013) e Ferreira (2017) não usaram o MCT_xt em seus estudos e se referem a competência moral ou segmentação apenas como parte da revisão da literatura.

Vejamos como a segmentação aparece nos demais estudos. Não entraremos em detalhe nesse momento com relação a magnitude das diferenças entre os escores parciais. Apontaremos apenas os resultados dos estudos para em seguida discutir do ponto de vista da significância de tais diferenças.

Bernardo (2011) avaliou a competência moral e o perfil de 27 profissionais que trabalham com adolescentes em conflito com a lei. Encontrou um escore médio de 23 pontos para o dilema do médico, 37,8 no dilema do operário e 37,7 no dilema do juiz. Relaciona a diferença de escores nos dilemas ao seu conteúdo, trazendo a discussão da influência da religiosidade na competência moral.

Carneiro (2017) se aprofunda na análise sobre a segmentação pois seu interesse é especificamente tratar da espiritualidade e competência moral em grupos de formação de empreendedores. Trabalhou com 64 sujeitos distribuídos em 3 subgrupos: grupos vinculados a instituição religiosa, grupos da graduação e grupos de um curso de extensão. A Tabela 1 apresenta uma síntese dos resultados relatados por Carneiro (2017).

TABELA 1 – ESCORES NOS DILEMAS DO OPERÁRIO, MÉDICO E JUIZ NOS 3 GRUPOS INVESTIGADOS

	Dilema do operário	Dilema do médico	Dilema do juiz
Grupo ligado a instituição religiosa	26,2	11,9	19,5
Grupo da graduação	39,5	30,9	42,6
Grupo da extensão	28,5	24,7	31,8

Fonte: Adaptado de Carneiro (2017)

A hipótese de que a ligação com religiosidade influenciaria positivamente a competência moral foi rejeitada e a segmentação moral no dilema do médico foi evidenciada. O trabalho de Carneiro (2017) também previu uma coleta de dados qualitativa e a aplicação de uma escala sobre motivação religiosa que não serão aqui tratadas.

Vieira (2016) realizou uma pesquisa com 317 estudantes e 15 professores. O MCT_xt total obteve um escore de 8,25, considerado baixo (COHEN, 1985) sem diferença entre os grupos de estudantes cotistas, não cotistas e professores. Relata que identificou a segmentação moral no dilema do médico. O escore geral (considerando os três grupos) no dilema do médico foi 23,43, no dilema do operário foi de 28,48 e no dilema do juiz foi de 30,15. Essa mesma tendência foi verificada quando compararam os subgrupos. Esse dado foi apontado, mas não mais amplamente discutido em função dos objetivos do estudo.

Melo (2015) propõe um estudo que avalia a competência moral e a espiritualidade em estudantes de medicina. Trabalhou com 121 estudantes. Na relação da espiritualidade com a competência moral, estudantes com baixa espiritualidade, mensurada com a escala de PINTO

e RIBEIRO (2007) apresentaram tendência a ter um maior escore no MCT (15,7) em relação aos que possuíam espiritualidade elevada (9,9). A autora aparentemente não avaliou a segmentação moral em seu estudo.

Parreira (2013) investigou a competência moral em jovens universitárias e comparou com o padrão de consumo de álcool. Não identificou diferença no escore de competência moral dentre os que fazem uso moderado, excessivo ou não consomem álcool. O MCT_xt foi aplicado em 46 participantes de um total de 259. Foram selecionadas 28 jovens com escore baixo na avaliação do consumo de bebidas alcoólicas (foi usado o AUDIT) e 18 com consumo excessivo. A Tabela 2 exibe os resultados alcançados no escore C total e por dilema.

TABELA 2 – MÉDIA DOS ESCORES C TOTAL E PARCIAIS

	Grupo 1	Grupo 2
C Total	8,70	7,18
C Operário	32,56	36,67
C Médico	21,16	16,45
C Juiz	23,79	19

Fonte: Parreira (2013)

Observamos que a diferença entre os escores parciais aqui também comparece principalmente entre o dilema do médico e do operário. A autora não discute extensivamente o fenômeno da segmentação embora o aponte.

Gualtieri (2010) também investiga a competência moral em um grupo de universitários. O número total de sujeitos que responderam ao MCT_xt foi de 47 estudantes.

TABELA 3 – MÉDIA DOS ESCORES C TOTAL E PARCIAIS

	Grupo Total (N= 47)
C Total	14,2
C Operário	36,7
C Médico	33,1
C Juiz	38,2

Fonte: Gualtieri (2010)

Observamos aqui a segmentação no dilema do médico. A autora apresenta também resultados de subgrupos, mas então o n de cada subgrupo é bem reduzido o que distorce um pouco os resultados. Como foi dito no capítulo anterior, o MCT é apropriado para o trabalho com média de grupos e não individuais. Quando o subgrupo é muito reduzido as tendências individuais extremadas interferem na média do grupo.

Souza (2018) estuda os efeitos de um curso de ética na competência moral em estudantes de administração pública. Não verifica algum progresso significativo entre o pré e pós teste. Entretanto, ficou evidente a segmentação no dilema do médico. A Tabela 4 mostra os resultados obtidos pelo autor.

TABELA 4 – RESULTADOS PARCIAIS E TOTAIS DO MCT

	Pré-teste	Pós-teste
C Total	17,01	17,48
C Operário	39,41	40,36
C Médico	30,32	28,68
C Juiz	33,60	36,31

Fonte: Souza (2018)

Ferreira (2016) estudou a competência moral, crenças, valores e ambiente formador em estudantes de pós-graduação. Trabalhou com um n bastante reduzido, de apenas 9 sujeitos. São várias as considerações que faz porque usa vários instrumentos para relacionar as variáveis. Com relação à competência moral apesar do n reduzido pudemos observar a segmentação, como mostra a Tabela 5.

TABELA 5 – RESULTADOS PARCIAIS E TOTAIS DO MCT

	Pré-teste
C Total	26.6
C Operário	51.2
C Médico	36.9
C Juiz	46

Fonte: Ferreira (2016)

Bereta (2014) investigou os efeitos de uma intervenção em um curso de pós-graduação lato sensu em psicologia do trânsito. Realizou pré

e pós teste com discussão de dilemas e discussão de temas específicos à psicologia do trânsito em um grupo experimental e pré e pós teste no grupo controle. Apresentamos na Tabela 6 os resultados do MCT em ambos os grupos.

TABELA 6 – ESCORE DE COMPETÊNCIA MORAL NAS VÁRIAS APLICAÇÕES DO ESTUDO

	Primeira Aplicação Controle	Segunda Aplicação Controle	Primeira Aplicação Experimental	Segunda Aplicação Experimental
Operários	38,4	36,3	24,7	19,6
Médico	31,5	25,5	21,9	12,8
Juiz	25	25,6	32,3	28,7
Total	14,1	11	8,8	6,9

Fonte: Bereta (2014)

Bereta (2018) pesquisou a correlação entre competência moral e características do ambiente acadêmico em duas universidades, comparando ainda a progressão da competência do primeiro até o último ano no curso de psicologia. Não exibiremos aqui todas as análises da autora, apenas os dados que mostram a segmentação.

TABELA 7– MÉDIA DO ESCORE C TOTAL E PARCIAIS NAS UNIVERSIDADES INVESTIGADAS, SEGUNDO E QUINTO ANOS

Dilemas	Média Segundo ano	Média Quinto ano
Operários		
Universidade 01	36,6	35,3
Universidade 02	36,0	34,0
Médico		
Universidade 01	24,2	23,6
Universidade 02	22,5	21,4
Juiz		
Universidade 01	26,3	31,6
Universidade 02	33,7	19,2
Escore total dos dilemas		
Universidade 01	10,0	12,1
Universidade 02	12,6	8,8

Fonte: Bereta (2018)

Oliveira (2008) investiga o efeito de um curso de enfermagem na competência moral. Trabalhou com 26 estudantes do primeiro período. O escore total foi 17,6, sendo que os valores parciais do C-score correspondentes a cada dilema foram: 43 no Dilema do trabalhador (C_W), 23 no Dilema do médico (C_D) e 42 no Dilema do juiz que (C_J). No último período, trabalhou com 22 estudantes com C escore total de 11,1 sendo os resultados parciais os seguintes: Dilema do Trabalhador (C_W): C-score=33,8; Dilema do Médico (C_D): C-score= 15,7; Dilema do Juiz (C_J) : C-score = 25,1. As discussões da autora giram principalmente em torno da regressão da competência moral no escore total e parciais, mas observamos claramente a segmentação.

Paim (2016) investiga a competência moral relacionada a 3 condições experimentais diferentes em duas escolas e dois grupo controle. Em todas as condições verificamos a segmentação. Para objetivos educacionais dos quais não nos ocuparemos agora, essa tese é especialmente interessante porque em algumas condições de fato há progressão na competência moral.

TABELA 8 – MÉDIAS DE TODOS OS ÍNDICES DO MCT POR GRUPOS

Escola	Grupo	CTotal (i)	CTotal (f)	CTrab (i)	CTrab (f)	CMed (i)	CMed (f)	CJui (i)	CJui (f)
EPa	DM	27,10	29,08	41	41	38	48	40	65
	DM+eMO	12,44	21,59	24	42	34	40	38	43
	DM+(DM+eMO)	19,10	24,99	32	42	36	43	39	53
	CONTROLE	9,79	8,00	32	35	34	22	17	21
EPu	DM+eMO	17,51	25,34	40	43	33	53	35	49
	CONTROLE	15,12	17,70	46	39	27	33	42	36

Legenda: DM, desenvolvimento moral; DM + eMO, desenvolvimento moral + estimulação da memória operacional; Cjuiz(i), índice de competência moral no dilema do Juiz inicial (pré-teste); ; Cjuiz(f), índice de competência moral no dilema do Juiz final (pós-teste); Cmed(i), índice de competência moral no dilema do médico inicial (pré-teste); Cmed(f), índice de competência moral no dilema do médico final (pós-teste); Ctrab(i), índice de competência moral no dilema do trabalhado inicial (pré-teste); Ctrab(f), índice de competência moral no dilema do trabalhador final (pós-teste); Ctotal(i), escore total de competência moral inicial (pré-teste); Ctotal(f), escore total de competência moral (pós-teste).

Fonte: Paim (2016)

Silva (2016) estudou a competência moral e cidadania organizacional com militares em formação. O autor trabalhou com 732 estudantes cadetes distribuídos pelos 1º, 2º e 3º anos, das sete especialidades militares em formação na AMAN. Destacam-se os seguintes resultados obtidos: os índices do Escore C (competência moral) de cadetes

se situam em níveis medianos, não sendo observadas diferenças significativas (positivas ou negativas) decorrentes do progresso no curso de formação ou em relação às diferentes especialidades militares. Não foram identificadas diferenças significativas nos Escores C nas correlações com a origem familiar dos cadetes (se militar ou civil), a procedência escolar (se colégio militar ou civil) e as afiliações religiosas. Infelizmente o autor não apresenta os dados parciais para avaliarmos a segmentação moral.

Moraes (2016) utilizou o MCT_xt em um processo de intervenção utilizando discussão de dilemas e técnicas alternativas em um grupo de religiosos. Teve como controle um grupo de estudantes de filosofia e outro grupo de estudantes de teologia. Encontrou resultados positivos considerando os dilemas que tratam do valor da vida (médico e juiz). A Tabela 09 mostra os resultados de todos os subgrupos nas avaliações pré e pós intervenção ou no caso do controle pré e pós o período de 6 meses.

TABELA 09 – RESULTADOS DOS SUBGRUPOS EXPERIMENTAL E CONTROLE

	C_Total	C_Trabalhador	C_Médico	C_Juiz
Grupo de Intervenção Pré-teste	13,05	37,40	11,68	31,24
Grupo de Intervenção Pós teste	20,28	36,32	26,87	41,80
Grupo de Filosofia Pré-teste	13,50	37,8	15,7	32,4
Grupo de Filosofia Pós-teste	10,1	33,8	14,5	29,1
Grupo de Teologia Pré- Teste	10,1	32,5	10,8	22,3
Grupo de Teologia Pós-teste	9,34	37,22	11,36	28,22

Fonte: Moraes (2016)

Notamos que em todos os grupos aparece a segmentação no dilema do médico. Nesse estudo é importante destacar que a análise em separado dos dilemas permitiu identificar a melhoria a partir do processo de intervenção. Essa melhoria aconteceu justamente no dilema do médico e do juiz e não no operário. Se considerássemos apenas o escore total não notaríamos o resultado da intervenção. Isso fortalece a necessidade de discutirmos os motivos da segmentação.

Enderle (2017) estudou a competência moral em estudantes de graduação em enfermagem. Utilizou o MCT_xt e obteve como resultado que o curso contribuiu para a progressão dessa competência. O escore-C no início do curso foi de 8,62 e no final do curso 11,97. Passando de baixo no início para médio ao final. Os estudantes mais jovens (17-20) tiveram melhor resultado no escore C (12,25), em relação aos os mais velhos (36-40) escore C (7,46) e maiores de 41 anos, escore-C (6,65).

Observou o fenômeno de segmentação moral como mostra a Tabela 10:

TABELA 10 – MÉDIA DA COMPETÊNCIA MORAL POR DILEMA E POR SEMESTRE CURSADO ENTRE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

Semestre	N	C_trabalhador	C_médico	C_juiz	C_total
1	33	29,64	25,87	29,43	8,62
2	16	43,01	33,73	34,52	13,18
3	23	33,8	27,47	28,11	11,13
4	12	34,37	23,59	25,44	7,31
5	08	37,45	21,48	23,31	12,03
6	12	34,04	22,03	32,62	11,10

7	13	38,43	27,96	37,03	12,83
8	20	35,45	16,59	33,58	11,10
9	20	42,37	25,84	32,23	11,97

Fonte: Enderle (2017)

Novamente, observamos como a análise em separado dos dilemas permitem uma melhor compreensão a respeito dos efeitos da intervenção, nesse caso, do curso de enfermagem na competência moral. Dessa vez, os resultados positivos foram nos dilemas do juiz e trabalhador e não no dilema do médico. Esse fenômeno tem sido encontrado frequentemente em cursos de saúde.

Von Rondon (2009) trabalhou com uma amostra de 140 estudantes de teologia. Obteve um C-escore médio de 14,61 e observou a segmentação no dilema do médico com os escores: dilema do trabalhador 30,93, dilema do médico 21,13 e dilema do juiz 30,86. A autora dedica sua dissertação ao fenômeno da segmentação moral. Conclui pela necessidade de melhor estudar a influência da religiosidade na competência moral, mas afirma que os dados confirmaram essa hipótese.

Oliveira (2014) avaliou o impacto da discussão de dilemas sobre a competência moral de enfermeiros em formação. Nos grupos do início e do final do curso, o estudo presente detectou uma importante mudança, quando comparamos com estudos anteriores observamos que não houve ao final do curso o que se denomina regressão moral, fenômeno caracterizado por uma diferença de 5 pontos entre C-score inicial e final. A segmentação também foi evidenciada conforme mostra a Tabela 11.

TABELA 11 – DADOS DO ESCORE C TOTAL E PARCIAIS

	C_Total	C_Trabalhador	C_Médico	C_Juiz
Pré teste	12	42	24	25
Pós teste	12	36	19	36

Fonte: Oliveira (2014)

Castro (2019) avalia a competência moral de estudantes de medicina. As médias de escores C-total MCTxt foram baixas nos três períodos avaliados, variando de 15,7, no 1º período, a 11,0, no último ano e, em análise univariada, a média do 1º período foi estatisticamente superior aos demais. Entretanto, na análise multivariada, com correlação entre períodos, dilemas e escores, observou-se que a média dos escores C- segmentados para os dilemas do operário e do juiz foram semelhantes e estatisticamente superiores à do médico, independentemente do período, e este dilema influenciou negativamente o escore global. A Tabela 12 mostra o resumo desses dados.

TABELA 12 – ESCORE C TOTAL E PARCIAIS NOS SUBGRUPOS

	N	Média
C_trabalhador – 1º ano	58	39,4
C_trabalhador – 3º ano	36	40,3
C_trabalhador – 6º ano	45	35
C_médico – 1º ano	58	22,9
C_médico – 3º ano	36	20,5
C_médico – 6º ano	45	20,6
C_juiz – 1º ano	58	38,7
C_juiz – 3º ano	36	30
C_juiz – 6º ano	45	28,3
C_total - 1º ano	58	15,7
C_total – 3º ano	36	11,8
C_total – 6º ano	45	11

Fonte: Castro (2019)

Lima (2014) estuda a intervenção do curso de enfermagem na progressão da competência moral em um curso de enfermagem, trabalhou com 152 estudantes sendo que 50 estudantes estavam cursando o primeiro semestre (início do curso), 32 estavam no quarto semestre (meio do curso) e 70 no sétimo semestre (final do curso). A amostra foi constituída por estudantes do curso de enfermagem do sexo feminino (92%), com faixa etária de 21 a 25 anos (36,2%), sendo que 58,3% cursavam o período noturno, 66,5% eram trabalhadores e a maioria 47,6% eram trabalhadores na área da saúde, seguido por 24,1% que faziam estágio remunerado na área da saúde. O Teste de Competência Moral estendido (MCT-xt), identificou-se um índice médio de competência moral dos estudantes de enfermagem com um escore C de 11,14 pontos. Observou-se que, no decorrer do processo de formação no ensino superior, o estudante apresentou uma regressão na competência moral no 7º semestre (9,45) em comparação com o 4º semestre (12,88) de (-3,43) pontos e uma estagnação na competência entre o 1º semestre (12,39) e o 4º semestre (12,88). Observou-se a segmentação moral nesse estudo com resultado médio de 25,46 pontos no C_escore do Médico, 37,11 no C-escore do trabalhador e 31,05 no C_escore do juiz.

Seródio (2013) avalia a eficácia de um curso de Bioética e do Método Konstanz de Discussão de Dilemas (KMDD) sobre a competência do juízo moral e a competência democrática de estudantes de medicina. O Teste do Competência Moral estendido (MCT-xt) foi aplicado antes e após o curso de Bioética para estudantes do 3º ano médico da Unifesp-EPM. Em 2010, foi ministrado o curso tradicional de Bioética. Em 2011, o curso foi complementado por duas discussões de acordo com o KMDD. Um total de 165 sujeitos participou do estudo. As diferenças entre os diversos índices de competência do juízo moral, antes e após os cursos de Bioética, em ambos os grupos, não apresentaram significância estatística

(Teste T Pareado, $p < 0,05$). O cálculo da Magnitude Absoluta do Efeito (Absolute Effect Size, aES), entretanto, mostrou que o curso de Bioética complementado pelas discussões KMDD teve um impacto positivo, ainda que discreto, sobre a competência do juízo moral dos estudantes quando comparado com o curso tradicional (aES = +1,8 para o índice principal). A segmentação está apresentada na Tabela 13.

TABELA 13 – SEGMENTAÇÃO DA COMPETÊNCIA DO JUÍZO MORAL

	CW	CD	CJ
Grupo Controle Pré-Teste	40,6	33,4	43,6
Grupo Controle Pós-Teste	38,0	29,9	39,7
Grupo Intervenção Pré-Teste	46,9	32,1	37,4
Grupo Intervenção Pós-Teste	45,8	30,8	41,2

Legenda: CW: índice de competência do juízo moral para o dilema dos operários. CD: índice de competência do juízo moral para o dilema do médico. CJ: índice de competência do juízo moral para o dilema do juiz.

Fonte: Seródio (2013)

Feitosa e colegas (2013) estudou a competência de juízo moral dos estudantes de medicina. Seu objetivo principal foi investigar a intervenção da educação médica na competência moral. Observou uma regressão entre os alunos do primeiro e oitavo semestres. Relata também o fenômeno da segmentação. A Tabela 14 resume esses dados.

TABELA 14 – ESCORE C TOTAL E PARCIAIS

Semestre	N	C_trabalhador	C_médico	C_total
1	58	44	33,8	26,2
8	55	42,4	28	20,5

Fonte: Feitosa e colegas (2013)

Landin e colegas (2015) estudou a competência moral em estudantes de odontologia. O MCT foi aplicado no primeiro e último semestres do curso. Os resultados apontam que a média de competência de juízo moral (escore C) dos entrevistados foi de 18,3, não havendo diferença significativa entre os sexos. Analisando-se a média de escore C dos estudantes do primeiro e último semestre, observou-se uma tendência de perda de competência do primeiro (19,0) para o último semestre (17,6) e uma diferença significativa entre alunos de instituições públicas (21,0) e privadas (16,5). Quanto ao desempenho por dilemas, o grupo etário de 19-20 anos apresentou o melhor desempenho no dilema do operário; no dilema médico, as três faixas etárias tiveram desempenho semelhante, e significativamente inferior ao dilema do trabalhador.

Melo e colegas (2015) estudou a competência moral e espiritualidade na educação médica. Trabalhou com 121 estudantes. O escore C manteve-se crescente durante o curso. Na relação entre espiritualidade e competência moral, estudantes com baixa espiritualidade apresentaram tendência a escore C maior. Não são fornecidos dados a respeito dos escores parciais, não sendo possível concluir que houve segmentação.

Passaremos agora a expor a análise que foi feita contando com 2100 sujeitos das várias amostras coletadas. Algumas dessas amostras

coincidem com os estudos apresentados e outras não. Os dados aqui relatados são: Lepre e colegas (2013), Almeida e colegas (2013), Assad (2013), Haddad (2007), Shimizu *et al.* (2010), Seródio (2013), Oliveira (2008; 2014) e Lima (2014).

Retomamos os dados e verificamos inicialmente as médias, desvio padrão, mínimo e máximo em cada dilema. A Tabela 15 mostra esses dados:

TABELA 15 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA DA AMOSTRA GERAL

Dilema	N⁴	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Operário	2088	39,08	37,27	22,43	0	98,10
Médico	2088	25,63	22,13	20,86	0	96,94
Juiz	2088	34,10	31,02	23,25	0	100

Fonte: Dados da pesquisa

Notamos na Tabela 15 vários pontos interessantes. Em primeiro lugar, a média no dilema do médico é inferior à média no dilema do operário e do juiz. Há em termos absolutos uma discrepância de 13,45 entre os dilemas do operário e do médico, 8,47 entre os dilemas do médico e do juiz e finalmente, 4,98 entre os dilemas do operário e do juiz. Se considerarmos a mediana, observamos grandezas parecidas.

⁴ A diferença do N inicial para o atual se deu em função de eliminações que foram feitas por respostas incompletas.

Em segundo lugar notamos que os desvios padrão são bastante altos. Isso significa uma grande dispersão dos dados. Em torno da média, um desvio padrão a mais e outro a menos reúnem 75% dos dados. Quando o desvio é muito grande a variância vai ocupar quase a totalidade da escala.

Por fim, a Tabela 15 nos mostra o mínimo e máximo escores alcançados em cada dilema. Em todos os dilemas alguns sujeitos tiveram o mínimo da escala que é zero e chegaram muito próximos ou alcançaram (no caso do dilema do juiz) o máximo da escala que é 100 pontos.

O que precisaríamos fazer ainda é discutir a magnitude dessas diferenças. Retomamos os dados e testamos a igualdade dos escores nos 3 dilemas em separado. Após eliminar sujeitos que não tinham todas as respostas assinaladas (missing data), aplicamos o teste de Friedman para verificar se a avaliação dos sujeitos depende ou não do dilema proposto. Obtivemos que com um $N=2088$ sujeitos provenientes de diversos backgrounds, o Chi-quadrado é de 399,62, com 2 graus de liberdade e $p<0,000$. Isso significa que há diferença entre as avaliações dependendo do dilema oferecido. Cabe verificar então em qual dilema percebemos as diferenças.

Para isso, aplicamos o teste pareado de Wilcoxon (IBM, 2015). Vamos analisar cada par de dilemas. Em primeiro lugar, vejamos os dilemas do trabalhador e do juiz. Em 874 casos o dilema do trabalhador teve escore menor do que o do juiz, em 1204 casos o dilema do trabalhador teve escores maiores do que no dilema do juiz e em 10 casos empataram. Ou seja, em 41,86% dos casos o escore do juiz foi maior, em 57,66% dos casos o escore do operário foi maior e em 0,48% dos casos houve empate. Ressaltamos aqui que essa situação é muito interessante em termos de avaliação. Ainda que os grupos obtenham médias diferentes (próximas, mas diferentes) conseguimos relacionar os dados obtidos nos dois dilemas

a ponto de anunciar um C score único para os dois dilemas. Importante também apontar que os dilemas envolvem temas muito diferentes. O dilema do operário, como vimos, trata de uma situação trabalhista, que envolve lei e direitos dos operários. O dilema do juiz envolve vida humana, quantidade e qualidade de vidas. Obter um escore muito próximo nos dois dilemas evidencia que a competência moral esteja sendo avaliada sem vieses relacionados a outras variáveis.

Ainda assim, o teste de Wilcoxon obteve um $Z=-7,80$ com $p<0,000$ evidenciando que as médias são diferentes de modo significativo.

Vejamos agora o dilema do médico em relação ao dilema do juiz. Foram obtidos 1299 postos negativos em que o escore no dilema do juiz foi maior do que o escore no dilema do médico, 755 em que o dilema do médico foi maior do que no dilema do juiz e 34 casos de empate. Em termos de porcentagem temos que 62,21 dos casos tiveram um escore maior no dilema do juiz do que no dilema do médico, 36,16% dos casos tiveram o escore maior no dilema do juiz e 1,62% de empate. Aqui a discrepância entre os escores dos dois dilemas aparece mais claramente. No teste de Wilcoxon o Z obtido foi de -13,92 com $p<0,000$.

Na comparação entre os dilemas do médico e operário obteve-se 621 postos negativos porque os escores no dilema do médico foram maiores do que os do operário, 1458 postos positivos porque os escores do dilema do operário foram maiores do que os escores do dilema do médico e 9 empates. Em termos de porcentagem foram 29,74% de escores maiores no dilema do médico, 69,82% de escores maiores no dilema do operário e 0,43% de empates. O Z foi igual a -20,68 com $P<0,000$ evidenciando novamente diferença entre os grupos.

Uma outra forma de analisar a magnitude da diferença (método preferido pelo autor de teste, Georg Lind), é a análise das diferenças

absolutas. Para ele, melhor do que assinalar o nível de significância estatística é descrever a magnitude do efeito ou effect size (que é uma estimativa da força de uma relação aparente). O emprego deste tipo de estatística descritiva parece especialmente útil em avaliações educacionais (CONBOY, 2003), e o seu relato e a sua interpretação frente a efeitos previamente observados são considerados, pela Associação Americana de Psicologia, essenciais para a boa investigação científica (WILKINSON; APA TASK FORCE ON STATISTICAL INFERENCE, 1999). Para Lind, o melhor índice a ser empregado é o da Magnitude Absoluta do Efeito (Absolute Effect Size, ou aES), que propicia testar com clareza a hipótese da superioridade de um grupo sobre outro ou no caso da análise dos dilemas em separado, de escores de um dilema sobre outro. Além disso, por ser livre de idiosincrasias (como o tamanho da amostra e o desvio-padrão), o aES permite a comparação entre diferentes estudos. Segundo o autor (LIND, 2010), aES positivas sugerem a superioridade do grupo intervenção; aES superiores a três pontos reforçam esta impressão; e aES acima dos cinco pontos configuram situações inequívocas de superioridade de um grupo sobre o outro. No caso de nossas análises da segmentação, encontramos, como foi dito, uma discrepância de 13,45 entre os dilemas do operário e do médico, 8,47 entre os dilemas do médico e do juiz e 4,98 entre os dilemas do operário e do juiz. Segundo o critério do aES, há uma diferença inequívoca entre o dilema do médico e os demais, mas, de modo geral, há uma discrepância entre os dilemas de acordo com o conteúdo, o que nos leva a levantar hipóteses que justifiquem tais diferenças.

A primeira hipótese levantada foi a influência da religião na competência moral. Trabalhei então na busca de um instrumento que pudesse avaliar a adesão à religiosidade para tentar correlacionar ambos os constructos. A Escala de Crenças Pós-Crítica (PCBS) foi o instrumento escolhido. Após o processo de validação e aplicação em uma amostra

bastante variada, podemos concluir que os dados confirmam algum nível de influência da religiosidade na competência do juízo moral. Porém, refletindo mais profundamente a respeito, levantamos uma questão. Será que um outro conteúdo que se vincule a um aspecto dogmático das preferências frente a um determinado contexto de um grupo social específico (por exemplo, posicionamento político) ou da cultura não geraria o mesmo tipo de situação? Com isso, queremos dizer que uma pessoa dogmática do ponto de vista político por exemplo, também poderia ter dificuldade de avaliar argumentos contrários a sua própria opinião. Talvez, a adesão a religião tenha em nossa cultura um significado dogmático que seja dificilmente superado. Essa é uma hipótese que precisaria ser melhor investigada considerando características culturais.

Considerações Finais

O que podemos afirmar é que na cultura brasileira há elementos que fazem com que a reação a temas complexos seja muito mais baseada em dogmas do que em uma abertura para reflexão e decisão coletiva. Vemos esse fenômeno em várias situações. Nas reuniões na universidade muitas vezes não importa qual seja o fato, mas sim que a ideia do grupo a respeito do fato seja mantida. Quanto desrespeito à diversidade porque a manifestação do outro não está de acordo com o previsto em determinado código! Nas discussões a respeito de temas políticos, presenciamos muito recentemente o fenômeno de times adversários defendendo não ideais e valores, mas corporações.

Quem tem a verdade a respeito das questões? Temos posições a respeito de problemas e nos colocamos favoráveis ou contra determinadas

situações, mas isso de modo algum deve implicar na anulação do outro. É no diálogo e na convivência democrática e respeitosa que as soluções devem se dar.

Seria isso uma utopia? Gosto muito e sempre repito a ideia de Mumford citado por SANTOS (2000): “Nenhures é um país que não existe, mas as notícias de nenhures são notícias reais.” Não acredito que seja uma utopia, mas uma heterotopia, algo que não existe, mas que pode vir a existir. Como? Pela educação.

Temos desenvolvido algumas pesquisas a respeito de novas alternativas em educação. Iniciamos tais estudos a partir da leitura do terceiro volume de Kohlberg, dedicado à educação (KOHLBERG, 1992). Sendo a justiça o valor moral básico, como deveria ser uma educação para a justiça? Kohlberg partiu da discussão de dilemas hipotéticos, mas em sua experiência escolar foi rapidamente desafiado a enfrentar dilemas reais relacionados a estrutura escolar, gestão, uso de drogas, roubos e incivildades várias.

Sua experiência em um Kibutz em Israel levou-o a propor que se pensasse em escolas como comunidades justas. A autonomia moral e a vivência em uma comunidade que fosse regida pela justiça só poderia se dar se isso fosse construído na vida real, na escola, cooperando e praticando na vida do dia-a-dia os princípios que estavam tão claros nos textos acadêmicos.

Em Cluster (escola que ficava dentro da Cambridge High School – Massachusetts – EUA), as normas, regras, relações sociais eram discutidos em comunidade. Não se tratava de um *laissez-faire*, os papéis seriam bem definidos, mas as deliberações seriam democráticas e coletivas. Como modo geral de funcionamento da escola Cluster e que depois serviu

como inspiração para outras escolas democráticas, Biaggio (2006) destacou:

- A existência da democracia direta na escola acontecendo por meio de reunião comunitária semanal em que todos os membros da escola tinham direito a voto;
- O fortalecimento de três instituições mais importantes na escola: o grupo assessor (estudantes e professores), a reunião da comunidade (todos) e a comissão de disciplina (estudantes e professor);
- O funcionamento da reunião semanal da comunidade com princípios organizadores de uma assembleia que incluíam: chamada de ordem da presidência, apresentação dos visitantes, informes da comissão de disciplina, informes gerais, debates – na forma de uma discussão moral (toda argumentação sobre o se deve ou não fazer) e votação sobre decisões da Comissão de disciplina, informes dos grupos assessores, debates sobre temas colocados pelos assessores e votação.
- Uma comissão de disciplina (composição voluntária e com rodízio a cada três meses): para assessorar estudantes, mediar conflitos, julgar e punir o descumprimento das regras;
- Omissões permanente integradas por estudantes, professores e pais para discutir assuntos gerais da escola.

Outras experiências do mesmo tipo são relatadas na literatura: Biaggio (2006) relata que em 1994 pode observar um programa de “comunidade justa”, sob coordenação de Clark Power, denominado YES (*Your Excellence in School* – Sua Excelência na Escola); Kohlberg (1992) relata a experiência da Escola A (*Scarsdale Alternative High School*) em Nova York e a SWS (*School-Within-a-School*) em Massachusetts; Pacheco

e Pacheco (2014) relata sua experiência na Escola da Ponte em Portugal; Singer (2017)⁵ relata quatro experiências paulistas de escolas democráticas, além das que já havia relatado em seu livro *Republica de Crianças* (1997).

Nós temos visitado vários projetos e escolas com os alunos de pedagogia do segundo ano e vemos como é possível que a escola trabalhe em um projeto de construção da autonomia moral e produção de conhecimento de modo conjugado.

Não temos como demonstrar que essa forma de trabalho desenvolve a competência moral usando o MCT, uma vez que estamos falando de um projeto educacional de anos, além do fato do MCT não ser adequado para crianças com menos de 12 anos. Teríamos que acompanhar a execução do projeto por um tempo tal que permitisse a avaliação de resultados objetivos.

Entretanto, podemos examinar as bases desses projetos e a concepção de competência moral e concluir se haveria chances de um bom resultado. As experiências escolares democráticas são construídas com base em valores socio-morais cooperativos. Singer (2014) aponta três princípios básicos:

O primeiro é a auto-gestão. As pessoas que participam de uma experiência de Educação Democrática são responsáveis por ela.

O segundo é o prazer do conhecimento. Acredita-se que o conhecimento traz alegria, prazer, e por isso as pessoas se envolvem com ele, não sendo necessárias punições ou disciplinas;

⁵ Sobre experiências de educação integral no Estado de São Paulo sugerimos o texto de Singer (2017) que relata os casos das escolas: Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima no Butantã (São Paulo), Escola Municipal Campos Salles em Heliópolis (São Paulo), o Projeto Âncora (Cotia) e a Cidade Escola Aprendiz na Vila Madalena (São Paulo).

E o terceiro é que não há hierarquia no conhecimento. O conhecimento científico, o conhecimento acadêmico, o conhecimento comunitário, o conhecimento tradicional, o conhecimento religioso, todos os conhecimentos são valorizados, respeitados e crescem justamente no seu contato (SINGER et al, 2020)

Embora as experiências descritas na literatura e nas que visitamos sejam muito diferentes umas das outras, identificamos em todas essa preocupação com a participação de todos na comunidade educativa. Uma das crianças que guiou nossa visita em uma das escolas disse: “aqui nada é feito para as crianças, tudo é feito junto, com as crianças”. O envolvimento nas tarefas, o comprometimento com os projetos existe não em troca de pontos positivos, mas em nome da construção do próprio projeto.

Wrege (2012) analisa sob a ótica construtivista uma escola democrática e conclui que nesta existe a preocupação em se ampliar as relações sociais dos alunos por meio de compartilhamento de experiências, incentiva-se a participação da criança nas tomadas de decisão, na construção de regras, bem como as relações de cooperação. A intervenção do meio coletivo em todos os âmbitos escolares, apontado por Piaget como métodos ativos, é uma forma de justificar a construção dos valores morais na escola democrática, em função das interações do estudante nas diversas situações, o que poderá levá-lo a alcançar a autonomia moral.

Sendo a autonomia moral a possibilidade do sujeito construir regras para si mesmo e respeitá-las pelo valor intrínseco a elas e não por força externa, o ambiente para sua construção deve trabalhar com base no respeito mútuo e na cooperação, o que é bem diferente da escola tradicional que temos tão presente. A escola tradicional valoriza o acúmulo de

conteúdos, o respeito unilateral, a competição e em uma palavra, a heteronomia.

Vimos na páginas anteriores que a competência moral se caracteriza pela coerência com os próprios princípios em momentos em que conflitos ou problemas morais difíceis se fizerem presentes. A competência moral se mostra antagônica à postura dogmática imposta por uma autoridade.

Entendemos, portanto, que o trabalho por uma educação integral pode em tese favorecer a construção dessa competência e da personalidade moral. Vislumbramos para o próximo período, que nossa contribuição possa se voltar a essa investigação.

Referências

ASSAD, D. P. **Uma avaliação do índice de competência moral de adolescentes de 13 a 15 anos**, Porto: D. Assad. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

BATAGLIA, P. U. R. **A construção da competência moral e a formação do psicólogo**. Orientadora: Zélia Ramozzi-Chiarottino. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Instituto de Psicologia – USP. São Paulo, 2001.

BATAGLIA, P. U. R. A validação do teste de juízo moral (MJT) para diferentes culturas: o caso brasileiro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 23(1), 83-91, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722010000100011>. Acesso em: 01 jan. 2020.

BATAGLIA, P. U. R. **Um estudo sobre o juízo moral e a questão ética na prática da Psicologia.** 1996. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BATAGLIA, P. U. R.; SCHILLINGER, M.; LIND, G. **Moral segmentation in MJT studies:** cultural influences. 2006. Paper presented at the meeting of the Association for Moral Education, Fribourg, Switzerland.

BATAGLIA, P. U. R.; SCHILLINGER-AGATI, M.; LIND, G.; QUEVEDO, T. L. **Testing the segmentation hypothesis with an extended version of the MJT.** 2003. Poster presented at the meeting of the Association for Moral Education, Krakow.

BATAGLIA, P. U. R.; SCHILLINGER-AGATI, M.; TORRES, S. S.; CRIVELARO, D. B. Z.; OLIVEIRA, D. D.; QUEVEDO, T. L. **The development of moral competence and religious commitment in Brazil.** 2002. Paper presented at the meeting of the Association for Moral Education, Chicago.

BERETA, T. A. D. da S. **A Formação do Psicólogo do Ponto de Vista Ético:** um Estudo a Respeito do Ambiente Acadêmico e das Oportunidades de Construção da Competência Moral. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

BERETA, T. A. D. da S. **Psicologia do trânsito e competência moral:** uma intervenção junto a alunos de um curso de especialização. 2014. 195 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2014.

BERGER, Peter L. LUCKMANN, T. A sociedade como realidade. *In: A construção social da realidade tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis, Editora Vozes, 1973.

BERNARDO, J. F. **Competência moral e perfil de profissionais que atendem o adolescente em conflito com a lei**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011.

BIAGGIO, A. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo: Moderna; 2006.

CARNEIRO, L. C. **De mim saiu virtude: espiritualidade e competência moral em grupos de formação empreendedora**. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade do Estado de Santa Catarina.

CASTRO, M. R. **Avaliação da competência moral de estudantes de Medicina**. 2019. 89f. Dissertação (Programa de Mestrado em Ensino em Saúde) - Faculdade de Medicina, Universidade José do Rosário Vellano, Belo Horizonte, 2019.

ENDERLE, C. de F. **O desenvolvimento da competência moral em estudantes de graduação em enfermagem**. Tese (Doutorado em Enfermagem). FURG, 2017.

FEITOSA, H. N. *et al.* Competência de juízo moral dos estudantes de medicina: um estudo piloto. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro , v. 37, n. 1, p. 5-14, mar. 2013.

FERNANDEZ, A. **A Inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1991.

FERREIRA, F. O. **Juízos morais dos profissionais de saúde: uma análise a partir de dilemas éticos relacionados ao valor da vida/Flávia Orind Ferreira.** -- 2017. 132 f. Orientador: Sergio Rego. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação de Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2017.

FERREIRA, L. A. K. **A relação entre capacidade reflexiva, crenças, valores e ambiente formador:** um estudo sobre a competência moral de estudantes da pós-graduação em educação. Marília, 2016. Orientador: Patrícia Unger Raphael Bataglia. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

GOLDMAN, C. W. **Bioética e reprodução assistida:** o que pensam médicos em formação. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2017.

GUALTIERI, M. M. da S. **Uso de álcool e competência moral em universitários.** 2010. 137 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91223>. Acesso em: 25 jan. 2020.

HADDAD, L. A. G. (2007). **A construção da competência moral em alunos do ensino médio um estudo sobre a influência do ambiente escolar.** Osasco: Universidade Bandeirante de São Paulo (Monografia de Graduação).

IBM Corp. Released 2015. IBM **SPSS** Statistics for Windows, Version 23.0. Armonk, NY: IBM Corp.

JACON, V. A. B. **Educação em valores:** uma experiência transversal no ensino fundamental II. 2016. 212 fs. Dissertação(Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP .

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral.** Bilbao, Espanha: Editorial Desclée de Brower, 1992.

KOHLBERG, L. Development of moral character and moral ideology. *In:* M. L. Hoffman & L.W. Hoffman (Eds.), **Review of child development research** (Vol. 1, pp. 381-431). New York: Russel Sage Foundation, 1964.

KRÄMER-BADONI, T.; WAKENHUT, R. Morality and military life-words. *In:* G. Lind, H.; A. Hartmann; R. Wakenhut (Orgs.), **Moral development and the social environment.** Studies in the Philosophy and Psychology of moral judgment and education (pp.205-220). Chicago: Precedent, 1985.

LANDIM, T. P. *et al.* Competência de Juízo Moral entre Estudantes de Odontologia. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro , v. 39, n. 1, p. 41-49, Mar. 2015.

LEPRE, R.; MORAIS-SHIMIZU, A.; BATAGLIA, P.; GRÁCIO, M.; CARVALHO, S.; OLIVEIRA, J. A formação ética do educador: competência e juízo moral de graduandos de pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, 2013, Vol 11, n. 23, 113-137.

LIMA, A. A. de F. **Interferência da formação no ensino superior para o desenvolvimento do sujeito ético:** um estudo de caso. Tese (Doutorado em Enfermagem). São Paulo, Centro São Camilo, 2014.

LIND, G. **How to teach moral competence.** Berlin: Logos-Publisher, 2019.

MAINARDES, J. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018.

MELO, N. W. de. **Relação entre competência moral e espiritualidade em estudantes de medicina de uma instituição de ensino da cidade do Recife**. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação para o Ensino na Área de Saúde). Faculdade Pernambucana de Saúde-FPS, 2015.

MELO, N. W. de; SOUZA, E.; BARBOSA, L. Competência Moral e Espiritualidade na Educação Médica: Realidade ou Desafio? **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 43-52, Mar. 2016.

MISSAGGIA, J. A Noção husserliana de mundo da vida (Lebenswelt): em defesa de sua unidade e coerência. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 41, n. 1, p. 191-208, Jan./Mar., 2018.

MORAES, A.D. de. **Intervenção pedagógica e construção da competência moral em universitários**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: UNICAMP. 2016.

MORENO, C. **Moral education in higher education and the transformation of a concern: a historical account**. 2005. Paper presented at the 31st annual meeting of the Association for Moral Education, Cambridge.

OLIVEIRA, M. S. de. **Desenvolvimento da competência de juízo moral e ambiente de ensino-aprendizagem: uma investigação com estudantes de graduação em enfermagem**. Dissertação (Mestrado em Bioética). Fundação Oswaldo Cruz. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2008.

OLIVEIRA, M. S. de. **Estudo sobre o desenvolvimento da competência moral na formação do enfermeiro.** Tese (Doutorado). Fundação Oswaldo Cruz. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2014.

PACHECO, J.; PACHECO, M. de F. **Diálogos com a Escola da Ponte.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PAIM, I.M. **Os impactos do enriquecimento escolar e da estimulação da memória operacional sobre o desenvolvimento cognitivo e moral de alunos do ensino médio.** 2016. (Doutor em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESP, Marília.

PARREIRA, G. V. **A relação entre o padrão de consumo de bebidas alcoólicas e a competência moral em universitária** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento.** Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973. 423p. (publicado originalmente em 1967).

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e Epistemologia genética de Jean Piaget.** São Paulo: EPU, 1988 (Temas básicos de psicologia; 19).

SANTOS, B. S. A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência. *In: Para um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática* (2. ed., Vol. 1). São Paulo, SP: Cortez, 2000.

SANTOS, R. N. de O. L. dos. **O papel do docente na formação ética dos estudantes de fisioterapia: o olhar de quem ensina.** Tese. Rio de Janeiro; s.n; 2016. 85 p. ENSP, FIOCRUZ.

SCHILLINGER, M. **Learning environment and moral development:** How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries. Aachen, Germany: Shaker Verlag, 2006.

SENGER, R. Segmentation of soldier's moral judgment. In: G. Lind, H.; A. Hartmann; R. Wakenhut (Orgs.), **Moral development and the social environment.** Studies in the Philosophy and Psychology of moral judgment and education (pp.221-242). Chicago: Precedent, 1985.

SERODIO, A. M. D. B **Avaliação da competência do juízo moral de estudantes de medicina:** comparação entre um curso de bioética tradicional e um curso de bioética complementado com o método Konstanz de Discussão de Dilemas: a educação em bioética na promoção das competências moral e democrática de adultos jovens. 2013. 137 Tese (Doutor em Ciências da Saúde). Programa de Pós-Graduação em Pediatria, Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina.

SHIMIZU, A. DE M., BATAGLIA, P. U. R., GRAÇO, M. C. C., LEPRE, R. M., & CARVALHO, S. M. R. DE. **Desenvolvimento do juízo moral e da competência moral em graduandos de pedagogia:** uma comparação entre o moral Judgement Test (MJT-xt) e o Defining Issues Test (DIT-2). Relatório de Pesquisa chamada MCTI/CNPq nº 014/2008 – Universal. Não-publicado. Relatório de pesquisa enviado para o CNPq, Marília, 2010.

SILVA, F. F. da. **Competência moral e cidadania organizacional:** estudo com militares em formação. 2016. [115 f.] Dissertação (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, [Seropédica-RJ] .

SINGER, H et al. Educação Democrática. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/educacao-democratica/>. Acesso em: 02 jan. 2020.

SINGER, H. Innovative Experiences in Holistic Education Inspiring a New Movement in Brazil. *In*: H. E. Lees, N. Noddings (Eds.), The Palgrave International. **Handbook of Alternative Education**, 2017. P. 211-226.

SINGER, H. **República de crianças**: sobre experiências escolares de resistência. Campinas, SP: Mercado das letras, 1997.

SOUZA, E. S. de. **A contribuição do ensino de ética no desenvolvimento da competência moral de estudantes em Administração Pública**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas, Programa de Pós-graduação em Administração, Florianópolis, 2018.

VARELA, M. A. Bonfim. **Competência moral e formação médica**: percepção dos docentes sobre a influência do ambiente universitário. Dissertação (Mestrado na Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca). Rio de Janeiro; s.n; 2013. 100 p.

VIEIRA, K. E. **Justiça de cotas na universidade e competência moral**. Dissertação (Mestrado em Educação, Ambiente e Sociedade) – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino, São João da Boa Vista, 2016.

VON RONDON. **A construção da competência moral e a influência da religião**: contribuições para a bioética. Dissertação (Mestrado). Fundação Oswaldo Cruz. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2009.

WILKINSON L; TASK FORCE ON STATISTICAL INFERENCE.
Statistical methods in psychology journals: Guidelines and explanations.
Am Psychol. 1999; 54(8):594-604.

WORTMEYER, D. S. **O desenvolvimento de valores morais na socialização militar:** entre a liberdade subjetiva e o controle institucional. 2017. xiii, 278 f., il. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

WREGGE, M. G. **Escolas Democráticas:** um olhar construtivista. 418 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

TEORIAS CLÁSSICAS DA ÉTICA NORMATIVA E SUA IMPLICAÇÃO NA PSICOLOGIA

Elói Maia de Oliveira

Introdução

Desde os primórdios da filosofia o tema da moralidade se apresenta como um dos problemas filosóficos da ética/moral. Em Platão, diversos diálogos como: *Górgias* (“o melhor é o mais forte”), *Mênon* (sobre a virtude) e a *República* (o dilema do anel de Gíges), já esboçavam diversos problemas do que podemos chamar de “moralidade”. Em Aristóteles, na sua obra *Ética a Nicômaco*, encontramos um verdadeiro tratado sobre o comportamento ético tanto em âmbito público como privado. Para compreendermos melhor as perspectivas contemporâneas da moralidade iremos nos alicerçar na perspectiva histórico filosófica, expondo brevemente a tentativa de uma ciência do *ethos* nas filosofias socrática-platônica, aristotélica, a influência destas na ética kantiana e miliana, e posteriormente observando algumas implicações no campo da psicologia moral.

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-220-8.p103-125>

Com o avanço dos estudos sobre o comportamento humano a psicologia ganha um lugar de destaque. É com Piaget que o estudo do juízo moral da criança ganha atenção e que desencadeará reflexões éticas, filosóficas, biológicas, cognitivas e comportamentais nas gerações futuras mudando ou corroborando algumas análises e provocando demais acadêmicos a se debruçar sobre o tema da moralidade humana. Antes de começarmos, vamos esclarecer alguns conceitos para assim podermos nos apropriar melhor das teorias clássicas sobre a ética normativa.

A moralidade normativa (preocupação da maioria dos filósofos) tem como base a pergunta com a qual Sócrates inaugura a reflexão ética ocidental: “*como devo viver?*”. Desta perspectiva normativa temos três derivações clássicas com seus principais expositores: Ética da virtude¹ (defendida por Aristóteles); Deontologia² (defendida por Kant) e o Utilitarismo³ (defendida por Mill).

¹ “Segundo Aristóteles, são as virtudes que correspondem à parte apetitiva da alma, quando esta é moderada ou guiada pela razão; consistem no meio-termo entre dois extremos, dos quais um é vicioso por excesso e o outro o é por deficiência. As virtudes são: coragem, temperança, liberalidade, magnanimidade, mansidão, franqueza e justiça; esta última é a maior de todas” (ABBAGNANO. 2012, p. 451).

² “Teorias que valorizam a moralidade não em termos de resultados, mas de referências categóricas a determinados princípios. [...] Exemplo típico da ética deontológica é a kantiana, que prescreve o dever pelo dever. [...] Pode-se dizer que os sistemas de orientação deontológica buscam o bem moral a montante, no dever que é superior ao homem” (ABBAGNANO. 2012, p. 280).

³ “É uma corrente do pensamento ético, político e econômico inglês dos séculos XVIII e XIX. Stuart Mill afirmou ter sido o primeiro a usar a palavra utilitarista (*utilitarian*), extraindo-a de uma expressão usada por Galt em *Annals of Paris* (1812); de fato, a ele se deve o sucesso desse nome. Contudo, essa palavra foi usada ocasionalmente por Bentham, a primeira vez em 1781. [...] O utilitarismo é a tentativa de transformar a ética em ciência positiva da conduta humana. [...] O utilitarismo substitui a consideração do fim, derivado da natureza metafísica do homem, pela consideração dos móveis que levam o homem a agir. [...] Reconhecimento do caráter supraindividual ou intersubjetivo do prazer como móvel, pelo que a finalidade de qualquer atividade humana é ‘a maior felicidade possível, compartilhada pelo maior número possível de pessoas’” (ABBAGNANO. 2012, p. 1172).

Antes de nos determos propriamente sobre o que cada corrente apresenta sobre a temática é importante compreendermos o início do debate do conceito acerca da Ética, a fim de, acompanhar a construção das teorias formuladas, pois todas elas dialogam em uma certa proporcionalidade com a origem socrática-platônica.

Atualmente, há uma certa dúvida sobre os conceitos de Ética e Moral, na qual alguns a tratam de forma conceitualmente distinta e outros de forma idêntica. No dicionário de filosofia encontramos como definição da Ética,

em geral, ciência da conduta. Existem duas concepções fundamentais dessa ciência: 1ª a que considera como ciência do fim para o qual a conduta dos homens deve ser orientada e dos meios para atingir tal fim. [...] a 2ª a que considera com a ciência do móvel da conduta humana e procura determinar tal móvel com vistas a dirigir ou disciplinar essa conduta (ABBAGNANO, 2012, p. 442-443).

Cabe destacar que sobre a primeira definição, temos como representantes Aristóteles e Tomás de Aquino, uma vez que defendem que a felicidade é o fim da conduta humana; a segunda definição temos Kant, pois julga que bem e mal não devem ser determinados antes da lei moral, características estas da doutrina do móvel. Já a definição de Moral é apresentada como “O mesmo que Ética” (ABBAGNANO, 2012, p. 795)⁴.

⁴ Cabe destacar que a definição de Moralidade no dicionário se distingue da definição de Moral, sendo: “Caráter do que se conforma às normas morais. Kant contrapôs a Moralidade à legalidade. A última é a simples concordância ou discordância de uma ação em relação à lei moral, sem considerar o móvel da ação. A moralidade, ao contrário, consiste em assumir como móvel de ação a ideia de dever (ABBAGNANO. 2012, p.795).

Convém expor que essa dúvida da matriz semântica começou a formar-se na ética kantiana e tornou-se mais forte na filosofia hegeliana em sua estrutura dialética entre *Moralität* e *Sittlichkeit*, a primeira designando o domínio kantiano da moralidade interior e a segunda significando o campo clássico da eticidade social e política (VAZ, 2015).

Todavia, sua procedência etimológica demonstra que os dois termos são praticamente sinônimos. A separação atual dos dois conceitos está ligada a tentativa de diferenciar Ética e Política, na qual a primeira refere-se ao indivíduo, ou seja, a vida privada, e a segunda à esfera pública, da sociedade. Ética (*ethike*) é, para Aristóteles, um tipo determinado de saber, sendo ela, a investigação e a reflexão metódica sobre os costumes.

Ethike procede do substantivo *ethos*, que receberá duas grafias distintas, designando matizes diferentes da mesma realidade: *ethos* (com *eta* inicial) designa o conjunto de costumes normativos da vida de um grupo social, ao passo que *ethos* (com *epsilon*) refere-se à constância do comportamento do indivíduo cuja vida é regida pelo *ethos*-costume (VAZ, 2015, p. 13).

Já o conceito de Moral, da tradução do latim *moralis*, apresenta uma evolução semântica similar à do termo Ética. Etimologicamente a raiz de *moralis* vem do substantivo *mos* (*mores*) que corresponde ao grego *ethos*, mas que apresenta um campo de expressões muito mais rico verificado nos léxicos latinos, como: vontade, desejo, conduta, uso, hábito, comportamento, atitude, modo de ser, verificado nos escritos de Tomás de Aquino na *S. Theol.* 1-2 parte, q.58, a. 1, c⁵.

⁵ “A palavra latina ‘*mos*’ tem dois sentidos. Às vezes, significa costume [...] Outras vezes, exprime uma inclinação natural, ou quase natural, para determinada ação. Em latim esses dois significados

Observamos que, etimologicamente, não há nenhuma diferença significativa entre Ética e Moral, ambos designando fundamentalmente o mesmo objeto, ou seja, o costume socialmente considerado, o hábito do indivíduo de agir segundo o costume. Provavelmente esta tendência de distinguir os conceitos na sociedade moderna advém da complexidade que tornou-se compreender os fenômenos do agir ético. A Moral tornou-se progressivamente um terreno da *práxis* individual, enquanto a Ética ampliou seu campo de significação abrangendo os aspectos da *práxis* social.

Dada a devida atenção conceitual aos termos que iremos nos deter, sigamos a compreender o início da Ética como tentativa de um status universalizante. Os dois grandes modelos da tradição filosófica acerca da Ética na cultura ocidental foram inaugurados por Platão e Aristóteles. O primeiro, articulado à teoria das Ideias, tratando-se de uma Ética estritamente normativa e teleológica e o segundo afastando-se da teoria platônica propondo uma Ética mais pluralista dos bens oferecidos ao dinamismo da *práxis*, desde que atendam ao imperativo fundamental do bem viver na realização de uma excelência, segundo a medida da vida humana, ocasionando assim também em uma Ética normativa e teleológica, mas com bases distintas do modelo socrático-platônico.

Não será nosso foco desenvolvermos de forma aprofundada a concepção da Ética segundo o modelo socrático-platônico, mas se faz necessário apresentar alguns elementos para compreender a crítica feita por Aristóteles para fundamentação da doutrina que veio a se chamar Ética da Virtude.

não se distinguem quanto ao vocábulo. Distinguem-se, porém, em grego, pois *ethos*, que em latim quer dizer *mos*".

A Ética Socrática-Platônica

Sócrates (470/469 a.C. – 399 a.C.), nasceu em Atenas, filho de um escultor e uma obstetra. Não fundou Escola, como outros filósofos, realizando seus ensinamentos em locais públicos e exercendo imenso fascínio não só sobre os jovens, mas de homens de todas as idades (REALE, 2003, p. 93). Sócrates é o porta voz da doutrina de Platão, tornando difícil estabelecer uma clara distinção entre o que é o pensamento de Sócrates e o que representa o pensamento de Platão, podendo ser reelaborações de ideias já postas por Sócrates.

Na *República* de Platão, encontramos Sócrates debatendo sobre o Estado ideal com Trasímaco, que afirma que, o que é justo ou correto é o que interessa aos mais fortes. Outros ali presentes afirmam também que todos gostariam de serem imorais, se não fosse pela ameaça de punição e impopularidade (mito clássico do Anel de Gíges⁶).

Sócrates questiona estas afirmações apontando que a justiça não é apenas um meio para atingir a felicidade, mas essencial para isso. Toda a Ética antiga será uma Ética do Bem. Para Sócrates, toda atividade do homem, é específica da razão (*logos*). Logo, o homem bom há de ser o homem sábio. Dessa forma temos o chamado intelectualismo socrático.

Recebida por Platão e criticada por Aristóteles, ela passou a caracterizar o chamado intelectualismo moral de Sócrates, conhecido por suas consequências aparentemente paradoxais: o homem sábio é necessariamente bom, e o homem malvado é necessariamente ignorante, o sábio nunca faz o mal voluntariamente e somente o

⁶ Ver Platão, *A República*, 359b – 360a.

homem virtuoso é verdadeiramente feliz. Aristóteles criticou justamente a simples identificação da virtude com o saber (VAZ, 2015, p. 96-97).

A ética socrática compreende o sujeito bom em posse do saber, ou seja, para alguém ser feliz é necessário ser bom e para ser bom é preciso ser sábio. Platão (428 a.C. – 347 a.C), caminha nesta linha de pensamento, apesar de se afastar progressivamente do pensamento de Sócrates depois da sua morte e com contato com os pitagóricos e eleatas, com um envolvimento mais metafísico da Ética, na chamada Teoria das Ideias. Na *República*, o Bem, é a “suprema forma” na qual a Alegoria da Caverna⁷ justificará toda a explicação da tomada de consciência ética do homem. O sábio é aquele que atingido a visão ou o conhecimento do Bem, ou seja, quando sua alma ascende ao plano mais elevado, será capaz de agir de forma justa, pois ao conhecer o Bem, conhece também a Verdade, a Justiça e a Beleza (MARCONDES, 2007, p. 16-17).

Por fim, para Platão, o indivíduo que age de modo ético é aquele capaz de autocontrole, ponto este que Aristóteles irá concordar, pois aqui está implicado o conceito de virtude. Porém, para agir corretamente e tomar decisões éticas o sujeito depende de um conhecimento do Bem que é obtido pelo indivíduo por um longo processo de amadurecimento espiritual. Aristóteles irá fundamentar sua teoria com bases platônicas, mas não concordará com alguns pontos apresentados por Platão, na qual, irá reformular a chamada Ética da virtude.

⁷ Ver Platão, *A República*, 514a – 517c.

A Ética Aristotélica

Aristóteles (384/383 a.C. – 322 a.C.), foi discípulo de Platão, mas avançou em suas teorias chegando-a contrapor a do mestre. Platão carregava um perfil mais místico-religioso-escatológico, no qual Aristóteles, distintamente, buscará um maior rigor nos seus discursos filosóficos. Mais interessado pelas ciências empíricas, sua filosofia carregará um espírito científico, a sistematizar e distinguir os temas e problemas segundo sua natureza, e com isso, propor os métodos adequados para resolver os diversos tipos de questões.

Na filosofia aristotélica, a Ética, encontra-se no domínio do saber prático. Neste domínio o “intuito é estabelecer sob que condições podemos agir da melhor forma possível tendo em vista o nosso objetivo primordial que é a felicidade (*eudaimonia*⁸), ou a realização pessoal” (MARCONDES, 2007, p. 37). Mas o que seria essa felicidade?

Para a maioria, é o prazer e o gozo. Mas uma vida gasta com prazer é uma vida que torna ‘semelhantes aos escravos’, e ‘digna dos animais’. Para alguns a felicidade é a honra. Mas a honra é algo extrínseco que, em grande parte, depende de quem a confere. [...] Para outros, a felicidade está em juntar riquezas. Mas esta, para Aristóteles, é a mais absurda das vidas, chegando mesmo a ser vida ‘contra a natureza’, porque a riqueza é apenas meio para outras coisas, não podendo, portanto, valer como fim. O bem supremo realizável pelo homem

⁸ “No sentido original, porém, *eudaimonia*, literalmente ‘proteção de um bom *daimon*’, significa a excelência ou perfeição resultante no agente da posse do bem ou dos bens que nele realizam melhor sua capacidade de ser bom. A expressão recente *eudaimonismo* ou *eudemonismo*, que remonta a Kant, ao exprimir o aspecto subjetivo da busca interessada e do sentimento de felicidade, é, portanto, imprópria para caracterizar a ética aristotélica e, mesmo, a ética grega em geral” (VAZ, 2015, p. 118-119)

consiste em aperfeiçoar-se enquanto homem, ou seja, naquela atividade que diferencia o homem de toda as outras coisas [...] O homem que deseja viver bem deve viver, sempre, segundo a razão (REALE, 2003, p. 218).

Agora, como constituir-se nesta atividade que deve ser guiada pela razão? Através das virtudes. A *eudaimonia* é uma atividade da alma segundo a virtude perfeita. Contrariamente à Platão no *Mênon*, Aristóteles afirma que a virtude pode ser ensinada. A virtude não é inata, mas resulta do hábito, sendo necessária praticá-la para nos tornarmos virtuosos.

Para Aristóteles, em nossa alma há elementos estranhos a razão, que se opõe e resiste, mas que participam, de certo modo, da razão. A clássica teoria da divisão da alma também se faz presente aqui. Enquanto a parte vegetativa em nada participa da razão, a parte apetitiva participa de alguma forma enquanto escuta e obedece. Essa ação da obediência a razão é a virtude ética. Todos temos impulsos, paixões e sentimentos que tendem ao excesso ou à falta. O papel da razão é intervir e impor a justa medida, o meio-termo entre os dois excessos (ao muito ou ao pouco).

Há uma divisão estabelecida entre as chamadas virtudes intelectuais, estas fruto do ensinamento e as virtudes morais, estas fruto do hábito⁹. Esta distinção é fundamental para compreendermos a crítica feita à Sócrates sobre a ensinabilidade da virtude e a superação do intelectualismo socrático da virtude-ciência. Na *Ética a Nicômaco* há um verdadeiro tratado sobre as virtudes éticas, suas aquisições, sua natureza,

⁹ “Sendo, pois, de duas espécies a virtude, intelectual e moral, a primeira por via de regra, gera-se e cresce graças ao ensino – por isso requer experiência e tempo; enquanto a virtude moral é adquirida em resultado do hábito. [...]por tudo isso, evidencia-se também que nenhuma das virtudes morais surge em nós por natureza. [...] pelos atos que praticamos em nossas relações com os homens nos tornamos justos ou injustos” (ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Livro II. 1103a15 – 1103b10).

na qual se expõe sobre a chamada “mediania” (*mesotes*) e as condições de exercício. Dentre todas as virtudes éticas, a justiça ganha destaque, pois é a essência da justa medida, na qual se distribuem os bens, as vantagens, os ganhos e seus contrários.

A teoria aristotélica ao longo dos séculos se manteve firme como uma alternativa ética de como se deve viver, influenciando culturas, sociedades, chegando na Idade média com certo receio, mas bem difundido e defendido por Tomás de Aquino “cristianizando” sua filosofia, todavia ao longo da modernidade e as críticas exercida na filosofia medieval e suas produções abalaram também as bases da filosofia grega, tendo como um expoente da crítica da ética aristotélica, Imanuel Kant. Vejamos a seguir como Kant prosseguiu com sua filosofia moral.

A Ética Kantiana

Immanuel Kant (1724 – 1804), nascido na Prússia Oriental, foi um dos pensadores mais ilustres da era moderna, na qual intitulou sua filosofia de uma “revolução copernicana”, por causa de sua radicalidade e do mesmo caráter da realização de Copérnico na astronomia. Das obras que tratam as questões éticas em Kant, na qual pertencem à razão prática e não à razão teórica, são: *Crítica da razão prática* (1788) e *Metafísica dos costumes* (1798), na qual a primeira obra mencionada trata da Ética no sentido puro, e a segunda, uma tentativa de aplicação dos princípios éticos.

O propósito kantiano da constituição de uma *Metafísica dos Costumes* pretende, pois, ser o digno coroamento de um movimento de ideias que atravessa todo o século, dotando enfim o homem *emancipado* de

uma Ética cujos fundamentos metafísicos encontrem-se na própria liberdade, manifestada em sua *autonomia* pelo estabelecimento das condições transcendentais (*a priori*) do uso prático da razão (VAZ, 2015, p. 325).

A razão humana não é apenas teórica, ou seja, capaz de conhecer, mas também é razão prática, que determina a vontade e a ação moral. Essa distinção é de procedência platônica, mas é em Aristóteles que ela alcança um caráter sistemático. No período latino, principalmente em Tomás de Aquino, o conceito de Aristóteles é recebido como distinção entre o *intellectus speculativus* e o *intellectus practicus*, no qual Kant adotará a distinção clássica entre *intellectus* e *ratio* (inteligência e razão), utilizando em sua filosofia as terminologias *Verstand* (Entendimento) e *Vernunft* (Razão).

O entendimento pertence a faculdade das regras, na qual seu conteúdo pertence as intuições sensíveis; já a razão pertence a faculdade dos princípios, unificadora do mundo inteligível, movida por dois interesses, o especulativo e o prático. É do interesse da razão prática satisfazer-se no exercício de uma forma de moralidade que atenda ao desejo da felicidade¹⁰, inato no ser humano, por meio de leis a serem obedecidas mediante ao exercício da virtude da prudência. A busca de uma resposta objetiva para esse anseio, para dar plena satisfação e todo o interesse da razão, tanto especulativa como prática, é responder: *O que devo fazer?*

¹⁰ Cabe destacar que a busca pela felicidade, que fundamenta as éticas do período helenístico, é insuficiente como fundamento moral, porque o conceito de felicidade é variável, dependendo de fatores subjetivos, psicológico, ao passo que a lei moral é invariante, universal; por isso seu fundamento é o dever (MARCONDES. 2007, p. 218).

O objetivo fundamental de Kant é, portanto, estabelecer os princípios *a priori*, ou seja, universais e imutáveis, da moral. Seu foco é o agente moral, suas intenções e motivo. O dever consiste na obediência a uma lei que se impõe universalmente a todos os seres racionais (MARCONDES, 2007, p. 218).

Na *Metafísica dos Costumes* nos deparamos com o primeiro conceito principal para nossa investigação: *boa vontade*. É a partir dele que definimos o uso prático da razão voltado para uma vontade boa em si mesma e não para a felicidade que é instintiva. O segundo conceito que nos é apresentado, é o de *dever*. Há uma distinção feita de acordo com o dever e a ação por dever, sendo a segunda a única que tem valor moral. Dada essa distinção podemos compreender que há uma lei que prescreve a prossecução da própria felicidade não por inclinação (instinto), mas por dever (razão).

O problema fundamental aqui é mostrar que o agir *por dever*, que confere a ação o valor moral, exige que o conceito de dever não se fundamente na experiência (*a posteriori*), o que abriria a porta para a intromissão do egoísmo na motivação da ação. O *dever*, impondo-se à vontade como *necessidade* de agir *por respeito à lei*, supõe a validade absoluta da lei moral para todo ser racional, o que implica sua origem na razão pura (*a priori*) prática e não numa análise psicológica (*a posteriori*) da natureza humana (empirismo moral) nem numa simples dedução a partir da razão pura teórica (intelectualismo moral). Por conseguinte, o propósito de uma *Metafísica dos Costumes* deve ser o de demonstrar a validade absoluta da lei enquanto constitutiva da ideia da perfeição moral (VAZ, 2015, p. 338).

É necessário compreendermos como a lei e a vontade se relacionam para que a vontade se constitua como vontade moral. A isso, Kant, responderá com a doutrina do imperativo categórico. Vejamos em Kant sua definição.

A representação de um princípio objectivo, enquanto obrigante para uma vontade, chama-se um mandamento (da razão), e a fórmula do mandamento chama-se Imperativo. Todos os imperativos se exprimem pelo verbo dever (*sollen*), e mostram assim a relação de uma lei objectiva da razão para uma vontade que segundo a sua constituição subjectiva não é por ela necessariamente determinada (uma obrigação). [...] Ora, todos os imperativos ordenam ou hipotética- ou categoricamente. Os hipotéticos representam a necessidade prática de uma acção possível como meio de alcançar qualquer outra coisa que se quer (ou que é possível que se queira). O imperativo categórico seria aquele que nos representasse uma acção como objectivamente necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade. Como toda a lei prática representa uma acção possível como boa e por isso como necessária para um sujeito praticamente determinável pela razão, todos os imperativos são fórmulas da determinação da acção que é necessária segundo o princípio de uma vontade boa de qualquer maneira. No caso de a acção ser apenas boa como meio para qualquer outra coisa, o imperativo é hipotético; se a acção é representada como boa em si, por conseguinte como necessária numa vontade em si conforme à razão como princípio dessa vontade, então o imperativo é categórico. [...] Há por fim um imperativo que, sem se basear como condição em qualquer outra intenção a atingir por um certo comportamento, ordena imediatamente este comportamento. Este imperativo é categórico. Não se relaciona com a matéria da acção e com o que dela deve resultar, mas com a forma e o princípio de que ela mesma deriva; e o

essencialmente bom na acção reside na disposição (*Gesinnung*¹¹), seja qual for o resultado. Este imperativo pode-se chamar o imperativo da moralidade. [...] O imperativo categórico é, portanto, só um único, que é este: *Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal*. [...] o imperativo universal do dever poderia também exprimir-se assim: *Age como se a máxima da tua acção se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal da natureza* (KANT, 2007, pp. 47-59, grifo do autor).

Por fim, compreendemos que para Kant, a essência do imperativo consiste em sua forma de lei, pela racionalidade, adequando a vontade à norma da lei. Vontade essa determinada *a priori* objetivamente, significando que a razão pura é em si própria prática, determinando à vontade sem ter outros fatores. A *lei moral* pode determinar *a priori* a vontade e fundamentar um uso da razão prática no conhecimento do Bem supremo necessária da vontade do ser racional. Marcado por uma necessidade de buscar a objetividade do agir ético, Kant defende a soberania da razão para todas as ações éticas anulando qualquer subjetividade ou desejo das ações morais, mas com o avanço das ciências e da sociedade capitalista a uma virada de chave neste pensamento nos levando a chamada ética utilitarista.

¹¹ A palavra prudência é tomada em sentido duplo: ou pode designar a prudência nas relações com o mundo, ou a prudência privada. A primeira é a destreza de uma pessoa no exercício de influência sobre outras para as utilizar para as suas intenções. A segunda é a sagacidade em reunir todas estas intenções para alcançar uma vantagem pessoal durável. A última é propriamente aquela sobre que reverte mesmo o valor da primeira, e quem é prudente no primeiro sentido, mas não no segundo, desse se poderá antes dizer: é esperto e manhoso, mas em suma é imprudente. (Nota de Kant.)

A Ética Miliana

John Stuart Mill (1806-1873), nascido na Inglaterra, foi um dos maiores defensores do utilitarismo no século XIX. Foi o primeiro a usar este termo, principalmente em sua principal obra ética intitulada *Utilitarismo* de 1863, mas na obra *Uma introdução aos princípios da moral e da legislação*, Jeremy Bentham (1748-1832) já apresentava a base do que será essa nova corrente ética defendida por muito até hoje.

A natureza colocou o gênero humano sob o domínio de dois senhores soberanos: a dor e o prazer. Somente a eles compete apontar o que devemos fazer, bem como determinar o que na realidade faremos. [...] O princípio da utilidade¹² reconhece esta sujeição e a colocar como fundamento desse sistema, cujo objetivo consiste em construir o edifício da felicidade através da razão e da lei (BENTHAM, 1974, p. 9-10).

Para Bentham, a moral, configura-se a uma atenção das características do prazer, sendo elas: a duração, intensidade, certeza, proximidade, capacidade de produzir prazeres ulteriores e ausência de consequências dolorosas. A partir dessa base, Mill desenvolverá a sua Ética utilitarista afastando-se da ideia de Bentham, uma vez que ele não olha apenas a quantidade de prazer, mas também sua qualidade, ou seja, para Mill há uma hierarquia dos prazeres, como pela famosa frase “Antes um

¹² “A esta expressão acrescentei ultimamente – substituindo até a primeira – esta outra: a maior felicidade, ou o princípio da maior felicidade; isto por amor à brevidade, ao invés de expressar-me assim longamente: ‘o princípio que estabelece a maior felicidade de todos aqueles cujo interesse está em jogo, como sendo a justa e adequada finalidade da ação humana, e até a única finalidade justa, adequada e universalmente desejável’”. (Nota do Autor em julho de 1822).

homem insatisfeito que um porco satisfeito” que quer apresentar que o homem tem prazeres mais valiosos que um porco. Para Mill, uma vez atendida as necessidades básicas, os homens tenderão aos prazeres do pensamento, sentimento e imaginação aos dos corpos e dos sentidos, mesmo estes, podendo nos levar a dor, por exemplo, o prazer de amar pode acarretar a dor de sofrer a ruptura do romance, mesmo assim as pessoas preferem um amor do que um jantar.

Sua obra *Utilitarismo* além de ser a formulação ética do utilitarismo é também uma apologia sobre sua filosofia, na qual define o que é o utilitarismo e esclarece respondendo as objeções contra sua filosofia.

Uma simples observação deveria bastar contra a confusão dos ignorantes que supõem que aqueles que defendem a utilidade como teste do certo e do errado usam este termo no sentido restrito e meramente coloquial em que o útil se opõe ao prazer. [...] de Epicuro a Bentham, que defenderam o princípio da utilidade o entenderam não como algo a ser contraposto ao prazer, mas sim como o próprio prazer, juntamente com a ausência de dor. [...] Tomam a palavra utilidade e não sabem sobre ela nada além de seu som. [...] O credo que aceita como fundamento da moral o Útil ou Princípio da Máxima Felicidade, considera que uma ação é correta na medida em que tende a promover a felicidade, e errada quando tende a gerar o oposto da felicidade. Por felicidade entende-se o prazer e a ausência de dor; por infelicidade, dor, ou privação de prazer (MILL *apud* MARCONDES, 2007, p.117-118).

Todas essas teorias apresentadas irão diretamente influenciar os demais acadêmicos que se interessam sobre a moralidade humana, principalmente a nova ciência que com novos elementos e descobertas

sobre o cérebro humano, genética e biologia se debruçam para compreender o comportamento humano.

Implicações da Ética na Psicologia

Em Kant, encontramos um dualismo entre razão e inclinação, na qual o filósofo afirma que devemos tomar nossas atitudes única e exclusivamente a partir da razão. Esse dualismo, já iniciado em Platão, segue-se até hoje nas teorias morais centradas no dever. Ao compartilhar essa visão, o mundo ocidental deposita uma confiança muito grande na lucidez da consciência. “Desde quando Sócrates disse ‘Conhece-te a ti mesmo’ tem sido assumido que a reflexão concede-nos acesso privilegiado ao nosso próprio pensamento” (HOOFT, 2013, p. 68).

Mas a partir de Freud a confiança acerca da lucidez da consciência ficou abalada, pois agora sabemos que há ações nossas que podem ser movidas por pulsões e/ou instintos que até então não temos conhecimento e que pode apenas se tornar consciente mediante a muito esforço. Logo, é possível que sua deliberação moral possa estar carregada de preconceitos e ter sua ação ética prejudicada pela imparcialidade, afirmação que o próprio Kant já havia indicado que nunca poderíamos ter certeza de que agimos motivados pelo dever.

Seguindo na esteira da psicologia, Piaget no desenvolvimento de sua pesquisa em epistemologia genética, na qual busca compreender o processo do conhecimento pelas passagens históricas, psicológicas e biológicas do indivíduo, constata que há existência de um certo inatismo, do mesmo defendido por Kant, mas admite que há também um desenvolvimento fixo de estruturas definidas e universais. Em 1932, Piaget

publica sua obra *Le jugement moral chez l'enfant* (O julgamento moral na criança) que expõe as fases de desenvolvimento da moralidade sendo três: anomia, heteronomia e autonomia. Não é nossa intenção aqui desenvolver com profundidade o pensamento e esquemas do Piaget, mas compreender a base teórica que levou ao desenvolvimento das teorias de Kohlberg e Lind.

Kohlberg avança ao rejeitar a teoria do paralelismo entre o amadurecimento do pensamento lógico e da moralidade, pois segundo ele, o desenvolvimento lógico não implica necessariamente ao desenvolvimento moral. Entende-se que o pensamento lógico formal é condição necessária para a moralidade plena, mas não suficiente. Com isso, Kohlberg reformula a teorias dos estágios morais piagetianos em três níveis de moralidade: pré-convencional, convencional e pós-convencional, cada qual com dois estágios, com o objetivo de identificar nos indivíduos níveis de um juízo moral para a compreensão de uma possível Ética universal.

Diferente de Piaget, Kohlberg, de fato, buscava compreender o processo da construção da moralidade, tanto que percorreu diversos países, entrevistou diversas pessoas e culturas distintas para poder apropriar-se de sua teoria. Assim, avançou também além de Kant, pois a ética kantiana tem uma concepção monológica da racionalidade, fundada na razão universal, abstrata. Kohlberg, nos apresenta uma visão dialógica, na qual a moral é alcançada pelo diálogo e levantamento de razões que justifiquem a ação mais justa.

Por fim, toda essa investigação resulta em um direcionamento para a compreensão do juízo moral e seus estágios, na qual Lind parte dessa investigação, mas começará a se preocupar mais com a questão da competência moral. Tal competência não é inata e não se desenvolve por si mesma, mas deve ser apoiada e aprendida pela educação. Por definição,

Lind conceitua que a competência é o indivíduo compreender fatos, aplicar conhecimentos e assumir responsabilidades, e com isso, a competência moral vem a ser a “capacidade de resolver problemas e conflitos através de deliberação e discussão, sem usar violência e engano, ou submeter-se a uma autoridade” (LIND, 2018, p. 07, tradução nossa). Ou seja, uma capacidade dos indivíduos de lidar com dilemas morais atreladas a competência democrática.

Diante dos esforços de pensar na aplicabilidade dos conceitos já elaborados por Kohlberg, Lind quer apresentar a possibilidade do ensino da competência moral, ultrapassando os dilemas elaborados por Kohlberg para verificação dos juízos morais. Lind desenvolve o KMDD, Método Konstaz de Discussão do Dilema que contém em sua essência raízes da filosofia moral, experiência educacional e psicologia experimental.

O ponto crucial deste método é que não doutrinamos os alunos sobre “valores” através de instruções verbais, mas que lhes proporcionamos oportunidades para aplicar e desenvolver sua competência moral. [...] O KMDD também desafia o pensamento e os sentimentos dos participantes. Pede-lhes que julguem uma decisão difícil tomada por um protagonista (certo ou errado?) e que lidem com os contra-argumentos dos adversários (LIND, 2018, p. 08, tradução nossa).

Considerações Finais

Pensar a Ética a partir da sua normatização não era algo explícito no discurso filosófico clássico. O *ethos* em sua unidade e diversidade era uma evidência primeira, do mesmo modo da *physis*, sendo impensável querer provar sua existência, segundo Aristóteles. Na sociedade moderna

ocidental levou-se uma inversão de prioridades na construção do discurso ético. O pluralismo ético e o relativismo impuseram a primazia do indivíduo sobre o *ethos* e é a partir desta inversão que o discurso ético começa a ser reconstruído sendo necessário pensar como se dará a formação plena da pessoa moral. Vaz (2004), afirma sobre essa formação que

o indivíduo ético só alcança sua plena efetividade a partir do uso consciente da razão e do livre-arbítrio. Mas essa efetividade é a atualização de uma *virtualidade* presente na constituição *essencial* do ser humano que o predetermina necessariamente a desenvolver-se como ser *moral*. Essa *virtualidade ética* já, é, portanto, constitutiva do ser humano desde sua gênese no estado fetal e nos primeiros estágios da sua evolução na infância. Deste modo, o indivíduo humano é, irrevogavelmente, um *ser moral* ao longo de toda sua história individual, competindo-lhe como tal, desde sempre, o predicado da *dignidade* e do *direito à vida*. Se não admitirmos essa continuidade profunda que liga a *moralidade* do ser humano como predisposição, como inclinação instintiva ao bem e como razão e liberdade, torna-se inexplicável o aparecimento de uma *personalidade moral* já constituída na história do indivíduo, a menos que lhe atribuamos uma origem a partir de fatores puramente extrínsecos, o que retiraria todo o valor intrínseco à sua *dignidade* e à postulação dos seus *direitos*, bem como ao cumprimento dos seus *deveres* (VAZ, 2004, p. 21-22).

A Ética filosófica vem tentar compreender a inquietação do ser humano ao tentar responder à pergunta ética socrática: *como convém viver?* Neste capítulo apresentamos três das diversas teorias éticas que surgiram ao longo dos séculos e algumas implicações na vertente da psicologia para refletirmos sobre tal indagação. A psicologia seja ela querendo compreender como a moralidade é constituída e/ou como ela deve ter uma relação indivíduo/sociedade levanta novas discussões e abordagens neuro-

psíquico-social que até então na filosofia não havia sido refletida, seja por falta de recursos provenientes de suas épocas quando pensadas, seja por não ser o campo específico da filosofia, mas diante das novas descobertas cabe também a filosofia de debruçar destes novos elementos e desenvolver seu caminho para essa complexidade do agir humano.

Por fim, não podemos deixar de citar que o Bem, princípio do ser e base de toda Ética normativa, mostra, como diz Aristóteles, ser por natureza uma ciência prática, que busca o Bem em si mesmo, e na comunidade ao mesmo tempo nos tornando bons. O estudo da Ética é, portanto, mas que uma ciência prática, mas sim uma ciência da prática, na qual a razão prática deve se ordenar para o Bem.

Referências

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 6ª edição. São Paulo: Editoria WMF Martins Fontes, 2012.
- ARANHA, M. L. de A. **Filosofando: introdução à filosofia**. 6ª ed. São Paulo: Moderna, 2016.
- ARISTÓTELES. **Os pensadores**. 1ª edição. São Paulo: Editora Abril. 1973.
- BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A. LEPRE, R. M. **A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil**. Estudos de Psicologia. 15(1). Janeiro-Abril, 2010, 25-32.
- BENTHAM, J. **Os pensadores**. 1ª ed. São Paulo: Editora Abril. 1974.

HOOFT, S. V. **Ética da virtude**. Tradução: Fábio Creder. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

KANT, I. **Crítica da razão prática**. Tradução Valério Rohden. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2015.

KANT. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução: Paulo Quintela. 1ª edição. Edições 70. 2007.

LIND, G. **How to teach moral competence**. New: Discussion Theater. Berlin: Logos-Publisher. 2018.

MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARCONDES, D. **Textos básicos de ética**: de Platão a Foucault. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARCONDES, D. **Textos básicos de filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

NALINI, J. R. **Ética Geral e Profissional**. 3ª ed. Editora Revista dos Tribunais. 2001.

PAPINEAU, D. **Filosofia**. Tradução: Maria da Anunciação Rodrigues e Eliana Rocha. São Paulo: Publifolha, 2013.

PLATÃO, **A República**. Introdução, Tradução e Notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 9ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2001.

REALE, G. **História da filosofia**: Filosofia pagã antiga, v. 1. Tradução Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2003.

REALE, G. **História da filosofia**: de Spinoza a Kant, v. 4. Tradução Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2004.

REALE, G. **História da filosofia 5**: do romantismo ao empiriocriticismo. Tradução Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2005.

REALE, G. **História da filosofia 7**: de Freud à atualidade. Tradução: Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2006.

TAILLE, Y. de La. **Piaget, Vigotski, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão – São Paulo: Summus, 2019.

TOMÁS DE AQUINO, **Suma teológica**: vol 4. I-II parte. 3º edição. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

VAZ, H. C. de L. **Escritos de filosofia IV**: introdução à ética filosófica 1. 7 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

VAZ, H. C. de L. **Escritos de filosofia V**: introdução à ética filosófica 2. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

**PARA ESTUDAR O FASCISMO:
UMA REFLEXÃO A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO
MORAL**

Raquel dos Santos Candido da Silva

Introdução

A Teoria Crítica, corrente teórica nascida durante o século XX em Frankfurt, Alemanha, encontra entre seus principais expoentes Theodor W. Adorno (1903-1969), que em suas reflexões, parte ao encontro da crítica necessária ao pensamento comprometido com a desfetichização da realidade. Neste artigo, pretendemos refletir inicialmente acerca de como o pensamento de Theodor W. Adorno, poderiam nos permitir compreender o desenvolvimento do homem autoritário, como manifestação de um fenômeno atual que é extremamente retrógrado e prejudicial à democracia. Feito isso, traremos a contribuição das reflexões de Georg Lind, pesquisador contemporâneo da Universidade de Konstanz, Alemanha, sobre o desenvolvimento da competência moral como um dos elementos primordiais para o fortalecimento de uma educação democrática. Pretendemos por meio da apresentação e compreensão dessas reflexões, promover uma aproximação entre o pensamento desses autores, <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-220-8.p127-146>

a fim de vislumbrar um caminho de possibilidades que nos permita encontrar uma saída do labirinto no qual tem se enfraquecido a noção de sujeito democrático. Por meio do pensamento de Adorno é possível compreender que a sociedade moderna, ao mesmo tempo em que estimula o senso de independência, de competição e de autopreservação, nega aos indivíduos as possibilidades materiais para a realização efetiva de tais ideais, o que tem enfraquecido a capacidade dos indivíduos de resolver problemas e conflitos adquiridos socialmente além de estimular o desenvolvimento dos aspectos de uma personalidade regressiva e autoritária. Georg Lind, reflete sobre o desenvolvimento da autodeterminação dos indivíduos baseando-se em princípios morais, a partir daquilo que nomeou como competência moral. Para o autor, o desenvolvimento dessa competência pelos indivíduos poderia realizar-se por meio da deliberação e da discussão racional, o que possibilitaria, segundo Lind, que “os indivíduos não se deixassem levar pela violência ou engano, ou pior, que se deixassem persuadir pela autoridade” (LIND, 2016, p. 17). Concomitantemente, tais reflexões visam afirmar que a formação de sujeitos democráticos envolve necessariamente a reflexão acerca da sociedade atual e dos meios pelos quais poderíamos desenvolver nossas competências morais. Ao traçar esse caminho de reflexão, propomos demonstrar como as reflexões trazidas por esses autores nos permitem caminhar rumo à desestabilização das crenças reconfortantes do nosso cotidiano, que nos fazem aceitar acriticamente todos os juízos e autoridades.

A Repetição da Barbárie na Moderna Sociedade

Theodor Wiesengrund Adorno nasceu no ano de 1903, em Frankfurt, em um ambiente em que pode ter uma real experiência com a

música, de tal modo que essa experiência permeia as análises culturais que viria a desenvolver posteriormente, na medida em que o próprio autor muitas vezes se identificava como músico. A princípio, sua formação acadêmica foi em filosofia, área em que mais tarde receberia o título de doutor, precisamente no ano 1923. No entanto, o interesse de Adorno pela análise social foi despertado devido a grandes questões políticas e sociais que se projetavam no contexto alemão e internacional da época, entre eles a ascensão do irracionalismo teórico, a transformação da cultura em produtos comercializáveis e a propagação do antissemitismo. Adorno empreendeu ao longo de sua vida uma parceria de grande impacto pessoal e teórico com Max Horkheimer, ambos vinculados ao Instituto de Pesquisa Social, dirigido por Horkheimer entre os anos de 1931 a 1934 em Frankfurt (Alemanha), e, mais tarde, no exílio norte-americano durante a Alemanha nazista. Do amigo e do Instituto ao qual se vinculava, Adorno recebeu os incentivos para se dedicar à análise social para a qual o seu tempo histórico o desafiava, desenvolvendo estudos vinculados principalmente à análise cultural e social.

Não se compreende os seus estudos culturais e suas reflexões sem ressaltar aquilo que Adorno nunca deixou de exprimir em suas obras, o fato de ser contemporâneo de Auschwitz. Nos diversos estudos realizados em que a temática do fascismo aparece, fica clara a constatação a que chegou Adorno, ao evidenciar a possibilidade objetiva de repetição do que chamou de barbárie moderna, comprovando tais hipóteses principalmente em seus estudos realizados nos Estados Unidos sobre a personalidade autoritária, em que discutia a vulnerabilidade da sociedade norte-americana ao antissemitismo. A ascensão do irracionalismo nazista, bem como, do stalinismo soviético, são fatos que podem ser apontados como os principais panos de fundo histórico para as reflexões que Adorno desenvolve sobre o fascismo. Nestes estudos, podemos destacar a

importância da apropriação viva que Adorno realiza de categorias oriundas da psicanálise, em que buscou compreender as bases subjetivas e materiais para a reprodução das relações sociais vigentes; em que são incorporadas a fraqueza do ego, associada ao investimento que o próprio processo ideológico exige daqueles que nele estão envolvidos (COHN, 1986, p. 18).

Nos textos políticos de Adorno, escritos principalmente entre os anos de 1940-1950, podemos encontrar algumas reflexões do pensador sobre a democracia e as principais ameaças à qual esse modo de organização social estaria submetida na era do capitalismo tardio. A obra “Teoria freudiana e o padrão da propaganda fascista”, publicada no ano de 1951, é escrita pelo pensador por meio da observação da sociedade norte-americana, em que pode vislumbrar alguns elementos que estariam presentes naquela sociedade que contrariavam os sustentáculos de sua dita ‘democracia’. Nesse contexto, Adorno observava os panfletos e discursos de agitadores fascistas que se propagavam naquela sociedade durante tal período, nomeados como “incitadores de turba”. O que pretendiam esses agitadores, segundo Adorno, era precisamente transformar o maior número de pessoas em ‘turba’, inclinadas à ação violenta.

Esses estudos nos permitem desenvolver um olhar atento sobre o caráter adaptável do fascismo e dos movimentos autoritários, cujos elementos universais ultrapassam manifestações particulares. O fascismo não deve ser compreendido apenas do ponto de vista da agitação política, relacionado à violência governamental ou ação antipopular. Para Adorno, um dos fatores centrais envolvidos no fenômeno diz respeito às demandas narcísicas que a idealização do líder por parte de seus seguidores promete realizar. A esse respeito, Adorno explicita a questão fundamental proposta por Freud, cuja resposta é de importância crucial para uma compreensão adequadamente crítica do problema: “por que homens modernos reverterem

a padrões de comportamento que contradiz flagrantemente seu próprio nível racional e a presente fase da civilização tecnológica esclarecida?” (ADORNO, 2015, p. 159). Em outras palavras, trata-se de entender como é possível que “indivíduos, filhos de uma sociedade liberal, competitiva e individualista, condicionados a se manter como unidades independentes e auto sustentáveis” tenham sua individualidade diluída, aceitando fazer parte de um aglomerado homogêneo de membros de multidões fascistas? (ADORNO, 2015, p.158-159). Para Adorno, a elucidação dessa contradição entre o grau de maturidade racional e as tendências à regressão coletiva requer considerar o teor de gratificação emocional proporcionada pela adesão a esse tipo de coletivo. Os impulsos narcisistas, impossibilitados de realização, encontram uma satisfação substitutiva por meio da idealização da figura do líder, que sob esse aspecto personifica uma espécie onipotente de “pai primitivo da horda”. Pela idealização, “o sujeito ama a si mesmo”, livrando-se “das manchas de frustração e descontentamento que estragam a imagem que tem de seu próprio eu empírico” (ADORNO, 2015, p.169).

A gratificação emocional proporcionada pela idealização do líder fascista, em sua qualidade de satisfazer fortes impulsos narcisistas gerados socialmente, porém jamais satisfeitos, é corroborada e intensificada pela possibilidade adicional de satisfação de um prazer de natureza sadomasoquista peculiar que consiste em respeitar as elites poderosas e ao mesmo tempo hostilizar as minorias fracas e desamparadas. Adorno enfatiza a pertinência e a produtividade da abordagem de Freud, que foi capaz de intuir conceitualmente o surgimento do fenômeno do fascismo duas décadas antes de sua nefasta concretização histórica. A dicotomia entre o amado *in-group* e o odiado *out-group*, sugerida nas reflexões sobre a natureza projetiva envolvida na aversão ao *unheimlich*, e nas idiosincrasias próprias ao “narcisismo das pequenas diferenças” foram

suficientes para que Freud tenha dedicado nas esperanças emancipadoras depositadas pela cultura burguesa no progresso da razão nada menos do que um amargo ceticismo.

A esse respeito, Adorno sintetiza certa versão freudiana de uma dialética do esclarecimento: “já em 1921 ele foi, por isso, capaz de se livrar da ilusão liberal de que o progresso da civilização provocaria automaticamente um aumento da tolerância e uma diminuição da violência contra os *out-groups*” (ADORNO, 2015, p. 174). A oposição rígida e maniqueísta entre grupos não somente permite ao agente do preconceito e da hostilidade fascista ganhos narcisistas originados da compensação imaginária de suas frustrações reais, que o fazem sentir-se superior, melhor e mais puro do que os excluídos, como também representa um obstáculo dificilmente transponível contra questionamentos de natureza crítica a suas ideias e valores preconcebidos: “qualquer tipo de crítica ou autoconsciência é ressentida como uma perda narcisista e provoca fúria” (ADORNO, 2015, p. 177). A síndrome fascista, detalhadamente analisada em “A personalidade autoritária” por Adorno, revela assim uma de suas características mais salientes: a hostilidade aberta a reflexões intelectuais e comportamentos introspectivos. A mobilização dos processos emocionais, inconscientes e regressivos por parte do líder fascista, e sua eficiência no sentido de proporcionar satisfações de natureza narcisista, compensadoras das frustrações reais experimentadas por seus seguidores envolve, segundo Adorno, uma completa inversão dos procedimentos e objetivos propriamente educativos da teoria freudiana. Esta justificou-se nos termos de sua adesão explícita nos moldes do iluminismo filosófico como “emancipação do homem do domínio heterônomo do inconsciente”, horizonte sintetizado por Freud em sua máxima “o que é Id deveria se tornar Eu” (ADORNO, 2015, p. 177). O fascismo, por outro lado, persegue objetivos diametralmente opostos,

buscando perpetuar um estado de dependência do eu racional em relação a seus processos inconscientes. Sob esse aspecto, é pertinente apontar o caráter radicalmente anti educativo da liderança fascista, em seu empenho sistemático de neutralização dos potenciais emancipadores latentes na sociedade burguesa, uma vez que o conjunto do fenômeno apresenta a tendência de perpetuar o controle social, “em lugar de tornar os sujeitos conscientes de seus inconscientes” (ADORNO, 2015, p. 178). Adorno refere-se ao empobrecimento psicológico do sujeito, como característica das mais relevantes e lamentáveis ocasionadas pela disseminação do fascismo na sociedade burguesa, não somente pelo estado geral de heteronomia sistematicamente induzido pela retórica monótona e repetitiva do líder fascista, como também pelas tendências prévias de neutralização da autorreflexão que são intrínsecas ao processo como um todo. Resumindo, o clima cultural geral de diluição da própria substância psicológica do indivíduo burguês, a qual um dia justificou o otimismo kantiano nos potenciais de maioria intelectual, próprios a uma era iluminista, Adorno caracteriza os homens-massa como “desindividualizados átomos sociais pós-psicológicos que formam as coletividades fascistas” (ADORNO, 2015, p. 178).

Estamos convencidos de que o fascismo se fundamenta em predisposições psicossociais que estão presentes na própria formação dos indivíduos, estimuladas por contradições sociais que não são refletidas e discutidas. A esse respeito, Adorno não deixa de analisar a potencialidade de algumas ideias e conflitos serem altamente exploradas pela liderança fascista, quando desenvolvem a sua propaganda. A propaganda fascista é uma manifestação de um elemento da cultura de massas, por meio do qual a liderança fascista promove a racionalização de concepções e discursos preconceituosos e conservadores, que rapidamente podem ser repercutidas e ampliadas pelos mecanismos da Indústria Cultural, fenômeno que se

configurou hoje como um prato-cheio para que a mensagem da qual o líder fascista é porta-voz possa ser divulgada.

Quando Adorno analisa os incitadores de turba americana que se baseavam em panfletagens para mobilizar o maior número de pessoas, ele pretende nos fazer refletir sobre a liderança fascista a fim de desvendar aspectos importantes que são característicos destas personalidades, que ganham destaque importante em determinados grupos sociais, como os agitadores fascistas americanos da década de 1940. Infelizmente, a agitação fascista não é algo que remete ao passado, pois atualmente, muitos são os momentos em que essas personalidades ganham força. Adorno aponta uma característica fundamental presente nas lideranças fascistas: o fato de se pautarem em condições objetivas presentes na moderna sociedade de massas para apelar para as necessidades mais imediatas e subjetivas dos indivíduos, quando se dirige a eles em seus discursos e se apresenta como aquele que os compreendem e com quem compactuam dos mesmos anseios. Essa característica foi observada por Adorno tanto na sociedade alemã, quanto durante os anos em que esteve no exílio nos Estados Unidos, o que demonstra que mesmo em uma sociedade democrática muitas são as possibilidades de manifestação do fascismo.

Durante a análise de Adorno sobre os líderes fascistas americanos dos anos 40, descobriu-se que a maioria das lideranças fascistas se qualificaram como pastores evangélicos que revestiam sua agressividade através da religião, como é o caso de Martin Luther Thomas, cuja técnica psicológica era baseada em sua tendência evangélica e fundamentalista. O conceito de líder surgiu na sociedade moderna como aquele que guiaria as massas através da argumentação racional para a vida civilizada, no entanto, essa concepção se perdeu diante dos conflitos objetivamente existentes, o que compromete drasticamente o seu sentido iluminista. A burguesia – da

qual surgiram os principais líderes que guiaram esse processo – logo precisou frear as forças progressivas diante da ameaça que estas significavam a sua dominação econômica, com isso muitas lideranças passaram a utilizar as massas como ferramentas para a própria manutenção do status quo

A liderança tornou-se em si mesma cada vez mais rígida e autônoma, perdendo, na grande maioria das vezes, contato com as pessoas. Concomitantemente, o impacto da liderança sobre as massas deixou de ser de todo racional, passando a revelar claramente alguns dos traços autoritários, que sempre estão latentes onde o poder é controlado por uns poucos (ADORNO, 1986, p. 01).

Os movimentos fascistas também são frutos de mudanças que ocorreram mais precisamente nos fins para os quais as lideranças hoje destinam as massas, que estão de acordo com seus próprios interesses pessoais, objetivos e psicológicos. Afetam profundamente as massas que através da desilusão com a qual precisam encarar a frieza do mundo, se veem diante de uma situação em que mesmo inseridas em processos políticos democráticos não conseguem acreditar na autenticidade e efetividade dessa promessa burguesa. Concomitantemente, “são tentadas a entregar a substância da autodeterminação democrática e arriscar sua sorte com aqueles que eles ao menos consideram poderosos: seus líderes” (ADORNO, 1986, p. 01). As lideranças fascistas tendem, nesse sentido, a basearem seus argumentos em conflitos sociais e, com isso, a um passo transformam as diferenças em uma ameaça, o que é um caminho fértil para que o fascismo se manifeste.

A Democratização a partir do Desenvolvimento Moral

Durante um longo período, muitos pensadores se dedicaram à compreensão do fascismo, principalmente após a sua dura concretização histórica¹. As sociedades modernas ocidentais, em suas inúmeras particularidades, carregam em seu bojo uma história marcada pela dominação, pela colonização e violência. Com esse histórico, não é difícil compreender o porquê de ideias antissemitistas, agitadores fascistas e manifestações preconceituosas serem encontradas por toda parte. Após anos que separam o momento em que Adorno se debruçava sobre estas questões e o período atual, poderíamos supor que estes conflitos e tendências a personalidades fascistas já tenham sido superadas, porém, em muitos países elas continuam encontrando adeptos, demonstrando que o poder educativo da teoria crítica é necessário.

Tendo em vista as tendências regressivas que atuam nas sociedades ocidentais, Georg Lind têm realizado recentemente um importante trabalho a fim de tornar os indivíduos mais conscientes de seus processos inconscientes, que visa inicialmente se opor àquilo que é fomentado nos muitos espaços em que frequentamos: a falta de diálogo e de reflexão crítica. Analisarmos, a partir daqui, como as reflexões trazidas pelo autor e o “Método de Discussão de Dilemas” por ele apresentado, podem ser trazidos para a construção de reflexões de caráter educativas, que possam contribuir para uma formação humana capaz de frear os discursos autoritários.

Mesmo nos espaços escolares e de transmissão do conhecimento, ainda é comum que certos assuntos sejam considerados indiscutíveis, pois

¹ Me refiro principalmente ao período nazi-fascista na Alemanha e ao fascismo italiano.

a ideia de ‘proibição’ não é algo incomum em nossa sociedade. No entanto, a construção de tabus em torno daquilo que deve ou não ser socialmente discutido, é fortalecido no processo em que a sociedade atua contribuindo para a formação de uma personalidade que não tolera e aceita a diferença. Para o autor, falar e ouvir são elementos primordiais para que os indivíduos sejam capazes de viverem juntos em uma sociedade livre” (LIND, 2016, p. 02), mas, não devemos perder de vista o fato de que estamos diante de uma sociedade cujos conflitos estão presentes na estrutura e dinâmica da sociedade, e, para serem resolvidos, necessitam de mudanças e rupturas profundas, que atuem no âmbito econômico e político. No entanto, isso não retira da educação o comprometimento com a transformação social e com a promoção de espaços de discussão e reflexão, em que conceitos como autonomia, autodeterminação e democracia possam ser desenvolvidos e valorizados. A personalidade rígida, que não permite refletir sobre si mesma e sobre a vida em conjunto com os outros, é aquela que, diante de conflitos, só é capaz de optar por alternativas violentas que correspondem a um processo de submissão à autoridade, diante dos conflitos e contradições que estão presentes nesta sociedade. O autor considera a manifestação desse fenômeno como uma das principais ameaças à democracia, o qual é combatido somente através da reflexão crítica. Nesse sentido, torna-se importante compreender que uma educação democrática deve estar comprometida com a promoção de espaços em que a fala e a reflexão sejam impulsionadas, mesmo quando os indivíduos estão inseridos em contextos em que foram viabilizados a rejeição da palavra.

A competência moral pode ser entendida como uma capacidade, que envolve ser capaz de “resolver problemas e conflitos através da deliberação e discussão com base em princípios morais” (LIND, 2016, p. 01), portanto, para compreender o que seria a competência moral, vamos

primeiro analisar o que o autor compreende como moralidade. Para o autor, a moralidade teria sido historicamente desenvolvida por meio de duas concepções irreconciliáveis: a primeira parte do princípio de que a moralidade seria a conformidade com regras e padrões morais externos, ou seja, socialmente adquiridos e mediados. A outra, ao contrário, compreende a moralidade como a conformidade com as regras e padrões internos, ou seja, com algo que está presente internamente nos sujeitos. A relação entre essas duas concepções fundamenta os ideais morais de cada sociedade, pois reflete princípios morais internos e externos, sendo a sobreposição entre esses elementos essenciais para a democracia. Nessa perspectiva, a democracia pode ser analisada como uma relação de equilíbrio entre elementos internos e externos dos indivíduos, nos quais estão contidos a noção de moralidade, pois uma democracia ideal é possível quando “os ideais morais partilhados por todas as pessoas e as leis da sociedade sejam quase idênticas” (LIND, 2016, p. 35). Uma democracia plenamente desenvolvida possibilita, na perspectiva do pensador, que as normas e padrões socialmente projetados na sociedade, se aproximem internamente da constituição formativa e objetiva dos indivíduos, o que corresponde a uma diminuição da tensão e da distância entre a moral socialmente adquirida e a moral internamente constituída pelos indivíduos e assim, passível de mudanças.

No entanto, a moralidade não deve ser confundida com a obediência cega aos padrões, leis e ordenamentos sociais, muito menos com a necessidade de que todos os indivíduos sigam de modo eficaz as autoridades e aquilo anteriormente prescrito. Ao contrário, envolve a capacidade de deliberação racional à qual tornaria todo indivíduo capaz de desenvolver seus próprios princípios morais, pois o cumprimento cego às normas externas, sem a capacidade de refletir criticamente sobre elas, é o que levaria os indivíduos e toda a sociedade pelo caminho contrário à

justiça e à democracia. Isso já foi observado em diversos momentos da história e sua continuidade nada acrescenta de modo educativo ao presente, pois a moralidade não significa simplesmente seguir padrões externos e sim, desenvolver internamente elementos que poderiam guiar os indivíduos na vida em sociedade, pois a forma como as normas e os padrões externos, estabelecidos socialmente, serão compreendidos e interpretados perpassa, fundamentalmente, um ponto de vista interno. A moralidade seria aquilo que orienta o comportamento moral dos indivíduos, potencialmente presente em todos eles, no entanto, a forma como essa moralidade será definida e caracterizada, sofre a mediação objetiva da própria sociedade na qual cada indivíduo foi e é socializado.

Lind parte das reflexões trazidas por Jean Piaget (1896-1980) e Kohlberg (1927-1987), para afirmar que a moralidade, enquanto competência socialmente apreendida, está articulada aos elementos presentes nos indivíduos, ao qual a sociedade atribui sentidos e significados, pois todos os indivíduos tomam decisões e fazem julgamentos morais, no entanto, é pela mediação social que seu comportamento será moralmente definido. Assim, mesmo a forma como os seres humanos irão agir e constituir a sua moralidade, vincula-se às estruturas e conflitos presentes em cada sociedade. A universalização de princípios morais possibilitaria a todos os indivíduos desenvolverem a sua moralidade de maneira plena, o que corresponde, para o autor, a um avanço dos processos de liberdade no interior da sociedade. A construção de horizontes de autonomia através da deliberação e da discussão, permite aos seres humanos enxergar outras possibilidades para a resolução de questões políticas, econômicas e sociais, enquanto a sociedade não oferecer oportunidades para que isso se concretize, as pessoas continuarão a chamar por “um poder forte que resolva seus problemas e conflitos, o que equivale

à abolição do autogoverno democrático em favor de uma ditadura” (LIND, 2016, p. 40).

A relação entre os elementos presentes na sociedade e a constituição da moralidade nos indivíduos, nos permite compreender o alcance da liderança fascista, que possivelmente poderá conduzir os indivíduos pelas vias do autoritarismo e do fascismo. A esse respeito, é preciso compreender que o comportamento autoritário dos indivíduos se vincula essencialmente aos condicionantes sociais presentes na sociedade, pois associam-se à estrutura autoritária que se transfigura da sociedade para a própria natureza psicológica dos indivíduos. No entanto, não podemos perder de vista o fato de que os sujeitos realizam uma escolha racional quando se deixam levar pelo discurso do líder fascista, que os oferecem gratificação emocional momentânea diante das frustrações que a sociedade moderna capitalista oferece. Quando a sociedade não permite aos sujeitos condições de resolver problemas e conflitos através do debate e discussão, as pessoas tendem cada vez mais a abrir mão da autodeterminação e relegar para outros o poder de deliberar sobre si próprias, o que ocorre quando a elas não estão sendo ofertadas as possibilidades de aprender a resolver problemas sociais e morais.

A ausência dessas capacidades, nos permitem compreender o porquê as pessoas são facilmente influenciadas pela retórica fascista, em que a falta de reflexão crítica acaba por tornar os sujeitos reféns de um processo de heteronomia que tem como fim último a manifestação da violência e da agressividade antes reprimida. Hoje sabemos que por meio da propaganda correta, figuras como Hitler foram transformadas em grandes homens, pois as pessoas acreditam que serão livradas de todas as manchas de frustração e descontentamento com as quais precisam lidar, além de obterem uma solução para conflitos sociais que há muito recaem

sobre elas. Essa falta de domínio sobre o desenvolvimento moral, nos permite vislumbrar até mesmo uma certa compreensão a respeito do comportamento moral de muitos alemães diante das atrocidades cometidas pelo movimento nazista. No entanto, esse estudo deve prioritariamente demonstrar que em termos morais, ainda permanecemos em um estado de falta de domínio dos processos de constituição da nossa moralidade, pois a sociedade, embora tenha se desenvolvido orientada por uma concepção de progresso que visou desenvolver os mais diversos ramos da ciência, nela ainda sobrevivem resquícios de irracionalidade e conflitos, que não apenas nos moldam como indivíduos, mas hoje atuam anulando os campos formativos por meios dos quais o desenvolvimento moral poderia ser obtido, como alternativa contrária a isso, devemos compreender que “a força do desenvolvimento moral só pode residir nos próprios cidadãos” (LIND, 2016, p. 44).

Embora vislumbre a força do social que age sobre os indivíduos, Lind recusa a aceitação passiva de que o indivíduo não teria força alguma para combater a total socialização. Isso significa que a sociedade não poderia mudar ou ganhar novas características se os indivíduos não agissem como a força propulsora para essas mudanças, através da compreensão social e das estruturas pela qual o todo social é fundamentado. Caberia, a todos os indivíduos interessados no fortalecimento da democracia, depositar esperanças nada reconfortantes na educação, compreendida a partir de uma perspectiva essencialmente democrática, na qual devem ser promovidos momentos e espaços necessários para a aplicação e para a prática da crítica social mediada pelo desenvolvimento da competência moral.

A partir do momento que reconhecemos que a moralidade é uma capacidade, nós, como professores e pais, já não temos de escolher entre uma total abstinência da educação moral, por um lado, e uma doutrinação de valores, por outro, como foi durante muito tempo o caso. Ao contrário, vemos diante de nós a tarefa - legítima e moralmente imperativa - de promover essa capacidade (LIND, 2016, p. 45).

Tendo em vista essas reflexões, salientamos que uma educação democrática caminha em conjunto com a democratização da própria sociedade, embora existam momentos em que uma possa se sobrepor a outra. Fomentar a democratização social por meio da educação, parte do vínculo necessário entre a educação e as demais esferas da vida social, embora a primeira não possa se limitar à última. Uma educação moral pode permitir que os processos formativos não se percam em meio ao caminho, pois como vimos, tanto a moral do ponto de vista do indivíduo, quanto a moral socialmente construída, estão vinculadas por meio de um processo em que um não pode receber significação democrática sem o outro. Ora, somente o indivíduo poderá dotar a sociedade de elementos morais, a sociedade, por si só, não é um organismo sobreposto aos indivíduos, ao contrário, existe e se constitui por meio deles. O método de discussão de dilemas, seria a maneira encontrada por Kohlberg e aperfeiçoada por Lind, de promover o desenvolvimento moral através da educação, para que assim, seja possível a formação de indivíduos morais e democráticos.

Como vimos, a preocupação com o desenvolvimento de indivíduos dotados de competências morais, é um elemento primordial para o fortalecimento da sociedade democrática e para a promoção do processo de democratização nos próprios indivíduos. O vínculo entre

democracia e moralidade, poderia tornar a convivência humana justa, respeitosa, cooperativa e baseada em princípios de liberdade, que podem ser facilmente universalizáveis. Esses princípios poderiam até mesmo reorientar os sentidos por meios dos quais a democracia tem sido buscada, permitindo que ela deixasse de ser compreendida como um direito natural, para que então, seja analisada como um direito historicamente conquistado. Como educadores, devemos ter em vista o fato de que, em uma democracia, é preciso reafirmar e valorizar todos os dias a sua potencialidade, sob os riscos de torná-la inoperante. Para isso, cada indivíduo deve ser reconhecido pela sua capacidade de atuar ativamente sobre o mundo, o que exige por parte de cada educador a responsabilidade coletiva para se comprometer com a oferta de possibilidades formativas para o desenvolvimento de autonomia e da emancipação, para que os indivíduos compreendam que não precisam se deixarem levar por diferentes formas de violência e dominação.

Considerações Finais

A possibilidade do desenvolvimento moral, permite que os seres humanos tenham a capacidade de resolver seus problemas e conflitos, sem que para isso, seja necessário o uso da força e da violência. Em muitos momentos da história, como nas Grandes Guerras pelas quais a humanidade passou, cujas causas não podemos ingenuamente acreditar terem sido superadas, foi demonstrado que o grau de civilidade alcançado pela humanidade é facilmente adulterado. Na verdade, o próprio princípio de civilidade carrega consigo as marcas da não aceitação e da violência contra o outro. Poderíamos rememorar aqui os diversos momentos em que a razão burguesa se mostrou insuficiente para compreender as contradições

que estão em curso na história, para Adorno, na sociedade moderna capitalista seria impossível falar em formação humana, pois o capitalismo se apropriou de todos os meios culturais pelos quais um dia podemos vislumbrar essa formação. Os mecanismos culturais dessa sociedade, não apenas definem padrões de cultura, mas operam sobre os indivíduos desde o seu íntimo, definindo de antemão seus padrões de personalidade e consumo. O processo no qual se enfraquece a individuação dos seres humanos, que estão integrados a um mundo cada vez mais tecnológico e produtivo, é o mesmo no qual se anula todos os mecanismos de formação que a isso permitem.

Lind propõe a competência moral como uma ferramenta para a formação de sujeitos autônomos, por isso, não podemos perder de vista a contemporaneidade e a validade de seus escritos. Trata-se de um método que, ao visar tal objetivo, resgata a simplicidade da discussão e da deliberação como processos essenciais do conhecimento, que permitiu aos homens se constituírem de diferentes maneiras. No entanto, o enfraquecimento da personalidade curiosa, que discute, critica e reflete sobre o seu lugar no mundo, é reflexo de um mundo no qual a democracia precisa ser frequentemente sabotada; muitos são os que odeiam a democracia, afinal, ela trouxe a voz daqueles que durante séculos foram silenciados, os fez refletir sobre seu lugar no mundo e sobre as amarras que os ordenamentos e controles sociais oferecem. Sem a possibilidade de discussão, as pessoas permanecem aceitando determinados papéis sociais, embora não possamos afirmar que, nos dias de hoje, elas poderiam deixar de se submeterem totalmente ao poder de um sistema econômico que se constitui pelas vias do autoritarismo e do controle sobre a vida.

Esse tipo de usurpação continua latente, e é nesse sentido que a competência moral está estreitamente relacionada à democratização e à

luta contra o fascismo. A personalidade autoritária é aquela que se nega à discussão e a deliberação, que não aceita as possibilidades contrárias, mas prefere seguir o padrão do poder e da autoridade de olhos vendados. A ruptura com as contradições sociais que levam hoje às sociedades ocidentais rumo ao fascismo, envolve, sem dúvidas, o fortalecimento de uma educação democrática para a autodeterminação e para a deliberação racional. Isso perpassa o resgate de uma educação que seja capaz de atuar e interferir no presente, que fomente o debate sobre a sociedade e a democracia, pois a luta pela autonomia se faz na continuidade, onde quer que o capitalismo tenha se instaurado. Para isso, salientamos a validade de uma pedagogia do esclarecimento, ela representa a autoconsciência crítica a qual todo indivíduo autoritário não se dispõe a refletir e aceitar.

Referências

ADORNO, T. W. **A técnica psicológica das palestras radiofônicas de Martin Luther Thomas** [1975]. Tradução de Francisco Rüdiger.

Disponível em: <http://http://adorno.planetaclix.pt/adorno>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

ADORNO, T. W. **A personalidade autoritária** [1950]. Tradução de Francisco Rüdiger. Disponível em:

<http://http://adorno.planetaclix.pt/adorno/>. Acesso em: 13 nov. 2020.

ADORNO, T. W. **Ensaios sobre psicologia social e psicanálise**. 1ª Edição. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

ADORNO, T. W. Experiências científicas nos Estados Unidos. *In*: **Palavras e Sinais**: Modelos Críticos 2. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

ADORNO, T. W. **Liderança democrática e manipulação das massas** [1986]. Tradução de Francisco Rüdiger. Disponível em: <http://http://adorno.planetaclix.pt>. Acesso em: 13 nov. de 2020.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

COHN, G. Introdução: Adorno e a teoria crítica da sociedade. *In*: Theodor W. Adorno. Organizado por Gabriel Cohn. São Paulo: Editora Átila, 1986.

LIND, Georg. **How to teach morality, Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit**. Editora Logos Verlag, Berlin: 2016.

COMPETÊNCIA DO JUÍZO MORAL: AS PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE PIAGET, KOHLBERG E LIND

Carla Chiari

Mariana Lopes de Moraes

Introdução

O presente capítulo busca correlacionar as teorias de raciocínio moral de Jean Piaget e Kohlberg, com os aspectos do desenvolvimento da Competência moral proposta por Lind. Piaget foi pioneiro ao estudar a moral de forma empírica, observando como os aspectos do juízo moral nas crianças, dando origem então ao desenvolvimento moral.

O teórico norte americano Lawrence Kohlberg desenvolveu uma teoria do raciocínio moral (1992), baseando-se na proposta do desenvolvimento moral de crianças escrita por Jean Piaget (1994), porém evoluiu para explicar o raciocínio moral de adolescentes e de adultos norte-americanos. Um dos questionamentos de Kohlberg, ao estudar as pesquisas de Piaget sobre os conceitos de heteronomia e autonomia.

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-220-8.p147-165>

Em sua teoria Kohlberg ampliou a visão da moral e conceituou todos os tipos de raciocínios morais nos adolescentes estudados, via uma dificuldade em classificar e categorizar em heterônomo e autônomo, assim ampliou sua teoria criando então sua teoria sobre moral em níveis, pré-convencional, convencional e pós-convencional.

Já Georg Lind, após debruçar sobre a teoria de Kohlberg, contrariando o que o mesmo propôs, decide então propor em sua teoria a discussão de dilemas e assim construir instrumentos de avaliação KMDD (Konstanz Method of Dilemma Discussion).

A Moral em Jean Piaget

Um dos principais autores que contribuíram para a compreensão do desenvolvimento moral é o suíço Jean Piaget. Para o autor, a finalidade da educação seria a autonomia – ao mesmo tempo intelectual e moral – visto que se o ser humano “é passivo intelectualmente, ele não será moralmente livre” (PIAGET, 1988, p. 90). Foram abordados dois aspectos na obra piagetiana: busca-se enfatizar a importância da ação educativa no processo de desenvolvimento e conquista dessa autonomia moral pelo ser humano, seriam eles: 1) como a constituição da consciência moral autônoma se constitui, para Piaget, em um problema a ser investigado e 2) o processo de construção da autonomia moral ao longo do desenvolvimento. No entanto não é objetivo do artigo, aprofundar nos conceitos sobre moral, apenas explicitar os conceitos-chaves do autor.

Nessa perspectiva, um dos livros a ser destacado do autor é “Para onde vai a educação”, na qual pontua alguns aspectos principais dessa construção:

Com efeito, é essencial compreender que, se a criança traz consigo todos os elementos necessários à elaboração de uma consciência moral ou “razão prática”, como de uma consciência intelectual ou razão, simplesmente, nem uma nem outra são dadas prontas no ponto de partida da evolução mental e uma e outra se elaboram em estreita conexão com o meio social: as relações da criança com os indivíduos dos quais ela depende serão, portanto, propriamente falando formadoras, e não se limitarão, como geralmente se acredita, a exercer influências mais ou menos profundas, mas de alguma maneira acidentais em relação à própria construção das realidades morais elementares. (PIAGET, 1988, p. 95)

Ademais, é preciso considerar que Piaget, dedicou a maior parte de sua obra, explicando como é possível ao homem alcançar o conhecimento. Assim, iremos partir desse processo para compreender também que o pensador construiu uma teoria sobre a moral. Conforme Piaget, o conhecimento é possível graças a construção e ao funcionamento das “estruturas mentais”, o que os filósofos denominam de “razão”. Porém, tais estruturas não são inatas; o que existe no genoma são possibilidades próprias da espécie humana, as quais poderão ou não ser atualizadas. Para que essas possibilidades se concretizem é necessário que ocorram trocas com o meio físico e social, sendo essas trocas, portanto, propriamente falando, “formadoras” – diz PIAGET (1988).

O pensador procurou explicar como funcionam as estruturas e como são construídas nas trocas intensas entre o organismo e o meio em que ele vive. São bastante conhecidos os estágios de desenvolvimento cognitivos que Piaget detectou: Sensório-motor, passando para o pré-operatório, operatório concreto e por último operatório formal. Tais processos são realizados pelo ser humano na construção das suas estruturas mentais, no entanto nem todos os indivíduos percorrem todo esse processo

com o mesmo ritmo. É o processo construtivo que explica a ausência tanto da existência de possibilidade de raciocínio lógico na criança pequena, quanto da possibilidade de pensamento lógico no adulto.

Piaget desenvolveu um menor número de estudos no campo da moral: o autor procurou explicar como, a partir do mundo amoral do bebê, é possível ao ser humano constituir uma consciência moral autônoma. Esse pensamento de Piaget foi herdado sobretudo da ideia de BOVET (1912) que preconiza: o estabelecimento de trocas interindividuais é condição necessária para a concretização desse processo. Novamente, as trocas com o outro são, para PIAGET (1988, p.308), formadoras e “não se limitam a exercer influências mais ou menos profundas[...].”

Nos estudos sobre a consciência moral e sua constituição, Piaget (1994) apoiou-se em grande medida, em estudos de BOVET (1912), sobre as condições da consciência de obrigação, ou seja, acerca das condições necessárias para que o sujeito sinta que deve ou não agir de determinada maneira, pensando nas questões morais. Segundo BOVET (1912), duas condições são necessárias e suficientes para que surja a consciência de obrigação no sujeito: 1) que uma consigne seja dada; 2) que essa consigne seja aceita por aquele que a recebe. Uma consigne, segundo sua definição, é caracterizada como uma ordem ou proibição: 1) dada sem indicação precisa nem de motivos nem de sanções; 2) válida até novo aviso; 3) que diz respeito a um ato subordinado a circunstâncias exteriores que devem ser reconhecidas pelo sujeito. Assim, para que uma consigne seja aceita, o seu autor deve ter prestígio ou autoridade aos olhos daquele que a recebe, ou seja, deve existir uma relação de respeito. Piaget percebe, no entanto, uma limitação na tese de Bovet: “como, se todo dever emana de personalidades superiores a ela, a criança adquirirá uma consciência autônoma?” (PIAGET, 1994, p. 308).

As regras do jogo, como as regras morais – diz ele – “se transmite de geração em geração e se mantêm unicamente graças ao respeito que os indivíduos têm por elas” (PIAGET, 1994, p. 02). Todavia, há uma diferença essencial: enquanto as normas morais são impostas pelos adultos, as regras do jogo, pelo contrário, são elaboradas apenas pelas crianças. O fato de que essas regras não têm um conteúdo moral propriamente dito não era relevante para ele, visto que “os deveres não são obrigatórios por causa de seu conteúdo, mas pelo fato de emanarem de indivíduos respeitados” (PIAGET, 1994, p. 311).

Piaget (1994) estuda os efeitos dos diferentes tipos de relação social na constituição da consciência moral da criança. Ele distingue dois tipos básicos de relação social: a coação social e a cooperação. O autor chama de coação social “toda relação entre dois ou mais indivíduos na qual não intervém um elemento de autoridade ou de prestígio”; cooperação, por sua vez, é “toda relação entre dois ou n indivíduos iguais ou que se creem iguais, dito de outra forma, toda relação social na qual não intervém nenhum elemento de autoridade ou de prestígio” (PIAGET, 1977, p. 225-226).

É nesse processo que ele encontra na comunidade de pequenos jogadores, no qual a influência do mundo adulto é reduzida, uma coletividade de iguais. O resultado dessas pesquisas sobre o jogo evidencia a forma de sentir e conduzir, a qual ele relaciona a tese de Kant, sobre a existência de duas morais: heterônoma e a autônoma. Existindo então um movimento evolutivo do humano da primeira a segunda direção, mediante os efeitos da coação social e da cooperação evolutiva. Essa hipótese foi corroborada mediante os seus estudos sobre os efeitos da coação social e da cooperação na formação da consciência moral do sujeito, os quais se

encontram, respectivamente, nos capítulos 2 e 3 de O julgamento moral na criança.

Sendo assim, Piaget sugeriu um caminho para pensarmos nisso do ponto de vista da razão e construiu seu processo em relação ao ambiente socio moral cooperativo.

Uma das grandes descobertas de Piaget (1994) se materializa nesse trecho: “com a idade o respeito muda de natureza” (p. 79). Assim, no processo de desenvolvimento, na medida que a criança estabelece trocas com outras crianças - havendo então um desenvolvimento cognitivo - ela também permite se descentrar de seu próprio ponto de vista, egocêntrico. Nessa perspectiva, mais tarde, as diferenças de idade entre gerações deixam de ser mais relevantes do que o todo e um outro tipo de relação se estabelece: a cooperação. “A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como ele gostaria de ser tratado” (PIAGET, 1994, p. 155).

Em síntese, o que queremos descrever é que Piaget (1992) fez uma descoberta importante: é na relação de simpatia e amizade que surgem as obrigações. Assim, o respeito unilateral, por sua vez, gera o respeito mútuo e recíproco, não impondo senão a própria norma de reciprocidade, isto é, a obrigação de se colocar no ponto de vista do outro, e tratar o outro como gostaria de ser tratado.

Para Piaget (1977), a essência da conduta ética é a coerência. Na vida social, porém, nem sempre é fácil ser coerente. Um outro aspecto importante a ser esclarecido é que se, ao longo da gênese da moralidade, o outro é uma determinada pessoa, uma vez a consciência moral autônoma constituída, o outro é o ser humano. Quando se atinge esse nível de desenvolvimento moral, respeitar uma pessoa significa atribuir à escala de

valores do outro um valor equivalente ao de sua própria escala. Nesse caso, já não importa o conteúdo dos valores ou das convicções de cada um, mas sim o fato de se ter uma escala de valores.

No próximo tópico abordaremos o desenvolvimento moral na perspectiva de Kohlberg, mencionando a sua importância teórica e suas pesquisas, ampliando conceitos da moralidade já vistos em Piaget.

A Moral em Kohlberg

O americano Lawrence Kohlberg, tece com proposta base o desenvolvimento moral de crianças, utilizando como referência Jean Piaget, porém ampliou suas pesquisas no raciocínio moral de adolescentes e adultos, por compreender que os conceitos de heteronomia e autonomia propostos por Piaget, precisavam ser ampliados, para que assim pudessem ser classificados e compreendidos de maneira ampliada.

Em suas pesquisas ele investigou o modo do raciocínio moral de jovens e adultos, buscando a gênese do pensamento desde os primeiros anos de vida e elaborou entrevistas sobre o julgamento moral que possibilitou verificar três níveis e seis estágios de julgamento moral.

Sendo então o primeiro nível, os valores são baseados e relacionados com os ambientes externos, resultando nos dois primeiros estágios, que no estágio 1, predomina a obediência e punição, e o estágio 2, uma orientação egoística ingênua, satisfazer a necessidades pessoais e eventualmente dos outros, as crianças - até por volta dos nove anos de idade - decidem o que é certo fazer baseadas somente em interesses próprios ou no medo da punição. As questões morais são colocadas

considerando-se apenas o interesse das pessoas implicadas, com ênfase nas próprias necessidades.

Já o segundo nível é caracterizado por valores morais que se apoiam em execução de papéis, manutenção da ordem convencional, resultando nos estágios 3 e 4. O estágio 3 se caracteriza pela orientação do “bom menino”. No estágio 4 a preocupação em manter a ordem social. O indivíduo emite juízos tendo como referência as regras do grupo e as expectativas que este tem sobre ele. Os temas morais se apresentam como meio para haver adequação social.

O último nível, o terceiro, tem como base os valores morais, as condutas, os direitos e padrões compartilhados por todos, e com os estágios 5. O estágio 5 corresponde a uma orientação legalística, já no 6, a uma consciência de princípios. Nesse nível, a ação certa é aquela guiada por princípios morais universais, pautados na reciprocidade e na igualdade. O pensamento é regido por princípios e não por regras sociais, que só serão aceitas se estiverem fundamentadas em princípios e valores gerais.

Kohlberg supõe a universalidade da sequência dos estágios de sua teoria, ou seja, seus estágios podem ser encontrados em qualquer povo de qualquer lugar do mundo, sendo esses estudos confirmados por Biaggio (1997). Para Kohlberg (1992), é no conflito que o raciocínio e juízo do indivíduo sobre ações ou questões sociais podem se mover de um estágio inferior para um estágio mais avançado de desenvolvimento moral. O ponto final do desenvolvimento social é o equilíbrio concebido como a competência para avaliar segundo princípios de justiça. Em outras palavras, para Kohlberg, a maturidade moral de um indivíduo é atingida quando este entende que justiça é diferente de lei, pois algumas leis podem estar moralmente erradas podendo ser discutidas e modificadas. Como enfatiza Biaggio (1997) em seu estudo sobre a teoria kohlbergiana “[...]”

todo indivíduo é potencialmente capaz de transcender os valores da cultura que ele foi socializado, ao invés de incorporá-los passivamente” (p.3). Nesse sentido, o indivíduo pode ou não incorporar as leis de sua cultura. O que importa é que sua maturidade moral, quando atingir o nível pós-convencional, enfatize a democracia e os princípios individuais da consciência.

Assim, Lepre também reforça a teoria de Kohlberg ao destacar:

[...] assim como Piaget (1994), Kohlberg (1992) assinala que esses estágios dependem de uma construção que tem suas bases nas relações sociais estabelecidas pelos indivíduos. Dessa forma, em sociedades mais rígidas, fechadas, patriarcais, onde os papéis sociais são rigidamente definidos e há pouco espaço para o diálogo, é quase impossível encontrar pessoas que cheguem a construir sua moralidade de acordo com os estágios cinco e seis propostos por Kohlberg. Por outro lado, jovens que vivem em situações mais democráticas, que participam mais efetivamente de decisões sociais considerando seus iguais, tem mais oportunidades para construir sua autonomia moral (LEPRE, 2005, p. 61).

A importância da teoria Kohlberguiana também é discutida por Biaggio (1997), quando a mesma enfatiza a importância da técnica de educação moral intitulada como “comunidade justa”, um processo que ocorre em escolas e que os alunos utilizam dilemas morais vivenciados cotidianamente, sendo discutidos por eles para que encontrem possíveis soluções e assim se evoluam no processo de desenvolvimento de níveis e estágios. Esse estudo foi aplicado em escolas norte americanas e apresentaram excelentes resultados.

Kohlberg (1992) enfatiza que o raciocínio moral é uma forma de raciocínio, assim sendo o raciocínio moral seria um raciocínio lógico mais avançado. Assim, apenas as pessoas do estágio operatório-formal estariam possibilitadas a construir um raciocínio moral mais autônomo, do nível pós-convencional (estágio 5 e 6), sendo o objetivo da educação promover essa evolução do raciocínio.

Segundo Kohlberg (1992), seus estudos encontram-se no grupo das teorias cognitivo-evolutivas, tendo como base os seguintes pressupostos: (1) o desenvolvimento inclui transformações básicas das estruturas cognitivas, que não podem ser explicadas por meio dos parâmetros da aprendizagem associacionista (reforço, repetição, dentre outros), mas por parâmetros de totalidades organizativas ou sistemas de relações internas; (2) o desenvolvimento das estruturas cognitivas resulta de processos de interação entre o organismo e o meio em que a pessoa está inserida; (3) as estruturas cognitivas são sempre estruturas de ação sobre objetos que evoluem de esquemas sensório motores para esquemas simbólicos; (4) o desenvolvimento das estruturas cognitivas leva a formas superiores de equilíbrio, o que otimiza a interação e a reciprocidade entre a ação do organismo sobre o objeto - ou situações - e a ação do objeto sobre o organismo.

É preciso ressaltar, que a moral é parte integrante da educação, pois nesse processo educacional é possível desenvolver, mensurar o desenvolvimento moral, sendo úteis e norteadores para o processo de educação colocados em prática. Nos estudos sobre moralidade, devem ser considerados os aspectos que constituem o comportamento moral. Em suas pesquisas, Kohlberg utilizou uma entrevista com dilemas morais para avaliar os estágios de desenvolvimento moral, porém não ampliou o sistema de análise, sendo importante enfatizar o duplo aspecto da

moralidade: cognitivo e afetivo. Esses dois aspectos foram enfatizados por Piaget (1976), destacando que o cognitivo e o afetivo são aspectos diferentes, sendo que o primeiro depende da estrutura mental e o segundo das energias, sendo indissociáveis dentro do âmbito do comportamento humano.

A partir desse aporte teórico em que Kohlberg utilizou o termo “competência moral”, tomamos como pressuposto que a moralidade não pode ser entendida somente como um conjunto de ideias ou ações, mas carrega um componente de competência para ser aplicada em situações reais. Para o autor, a competência moral é “[...] a capacidade de tomar decisões e fazer juízos e agir de acordo com tais” (KOLHBERG, 1964, p. 425).

Embora Kohlberg defendesse o duplo aspecto da moralidade em consonância com Piaget, desenvolvendo então a teoria de conceito de competência moral em sua entrevista (MJI), o mesmo não avaliou o que pretendia. Segundo Lind (2000), Kohlberg não utilizou um critério de avaliação adequado para validar seu teste, pois não abarcou os aspectos cognitivos e os afetivos, na análise dos seus dilemas. Assim, o pesquisador alemão Lind desenvolveu o moral, Judgment Test (MJT) e propôs formas de educação moral, através do método de discussão de dilemas e testagem, a partir do seu instrumento, justamente pensando nesses conceitos (afetivo e cognitivo).

Competência Moral em Lind

Bataglia (2020) questiona essa capacidade de agir que ainda não é a própria ação, mas talvez a possibilite, como condição necessária. O conceito de competência estava sendo trabalhado e operacionalizado pelo pesquisador alemão Georg Lind que elaborou na década de 1970 o Moral Competence Test (MCT), um instrumento de avaliação da competência moral.

Lind (2019) define competência moral a partir de Kohlberg como: a competência moral é a capacidade de resolver problemas e conflitos apenas através de deliberação e discussão, sem usar violência e fraude, ou submeter-se a uma autoridade.

Para definir melhor o significado de competência moral, o autor adentra para duas noções de moralidade: (1) a noção de moralidade como conformidade com normas e padrões externos e (2) a noção de moralidade como conformidade com a própria consciência, ou seja, princípios morais internos. Essas conceitualizações podem se sobrepor de formas diferentes.

O desafiador é justamente auxiliar na sobreposição entre os ideais morais compartilhados e normas sociais, impulsionando a competência moral dos cidadãos. Para maiores esclarecimentos, o autor nos convida a entender o que é a moralidade como conformidade com normas versus a moralidade como conformidade com ideais morais internos.

É comum a moralidade ser confundida com a conformidade e cumprimento de regras, e essa compreensão trazer implicações diretas na educação moral, uma vez que o desenvolvimento moral ficaria relegado ao aprendizado de padrões morais e normas da própria sociedade.

Lind (2018) em suas pesquisas para exemplificar o ponto de vista dessa conceitualização. A questão principal é: “como podem as pessoas pensar e discutir criticamente os padrões morais e normas da sociedade quando não puderam desenvolver seus próprios padrões morais?” (p. 3). Dessa forma, como poderíamos pensar se existisse uma lei que ordenasse que as pessoas matassem uma minoria? Seria uma desobediência civil se não cumpríssemos. Ou mesmo uma lei no banco relacionada a confidencialidade do cliente, mas se o mesmo é pego com dinheiro oriundo do tráfico de drogas e lavagem de dinheiro. A questão que ressoa é se não seria mais “moral” denunciar o cliente do que manter a confidencialidade com ele? Ou obedecer às regras cegamente, sem levar em consideração as circunstâncias?

Nas sociedades democráticas, há a possibilidade de alterar e criar leis que evitem decisões legais imorais, embora seja difícil conhecer e acompanhar todo o processo. Entretanto, a simples conformidade com as leis não apresenta um sinal de moralidade e deve ser distinguida do comportamento moral. Segundo Lind (2018, p. 04):

[...] enquanto no primeiro caso o comportamento moral é julgado de um ponto de vista externo, no caso do comportamento moral, ele deve ser julgado de um ponto de vista interno. Isto significa perguntar até que ponto é guiado pela consciência de uma pessoa, ou seja, pelos princípios internos (LIND, 2018, p. 04)

Apesar do conceito apontar para uma definição externa da moralidade, sendo que o ser moral seja obedecer às regras pré-estabelecidas, cumprir a norma e ser obrigado a agir, o fato é que muitas vezes, diante de situações de julgamento moral, o indivíduo se encontra hesitante entre as

alternativas. Portanto, o problema reside no fato de qual regra particular se aplica a cada situação, uma vez que cada regra não pode ser aplicada da maneira exata e mecânica em cada circunstância particular. Lind (2018) finaliza apontando para a limitação do ponto de vista externo das regras e leis, já que não se tem a resposta para a questão de onde se originou a “regra pré-estabelecida (p. 03).

Para avançarmos em nossa discussão abordaremos o conceito defendido por Lind (2018), em que a moralidade é definida como a conformidade com padrões internos, ou seja, com princípios morais. Podemos dizer que um comportamento é moral na medida em que é determinado pela própria consciência e princípios morais do indivíduo. Segundo o autor o ponto de vista moralista não faz justiça ao comportamento humano, afinal, o comportamento pode ser determinado principalmente por mais de uma orientação moral. Para fazer o que é certo temos que pesar diferentes cursos de ação e diferentes princípios morais.

É necessário prolongar o entendimento da definição de moralidade, não apenas como orientações morais (ou princípios morais, atitudes, valores, posturas, instituições, ideais entre outros) para tentar entender outro aspecto do comportamento moral denominado: competência moral. Seguindo Piaget e Kohlberg, Lind (2018) propõe que além de conhecer a orientação moral, devemos olhar para a “estrutura subjacente”, ou seja, para a estrutura manifestada no comportamento moral de um sujeito. Kohlberg descreveu a estrutura do comportamento moral como competência de julgamento moral, que ele definiu “como a capacidade de tomar decisões e julgamentos que são morais (baseados em princípios internos) e agir de acordo com tais julgamentos. (KOHLBERG, 1964, *apud* LIND, 2018, p. 05).

O modelo de comportamento moral de Duplo Aspecto já havia sido pensado por estudiosos como o filósofo Sócrates, que refletiu sobre o desejar o bem e o poder de alcançá-lo e também Charles Darwin, que atribuiu a “capacidade moral” como exclusiva dos seres humanos. Essa descoberta do aspecto cognitivo (competência da moralidade) poderia ampliar os horizontes para a pesquisa psicológica e métodos educacionais, entretanto o comportamento humano ainda tem sido muito debatido.

Segundo pesquisas (Lind, 2018) a educação contribui para a democracia e conseqüentemente a competência moral. Por isso, o autor reforça a ideia de que a sociedade é uma força poderosa para moldar o nosso comportamento. Contudo, a fonte do desenvolvimento moral reside principalmente nos próprios cidadãos. Os indivíduos devem agir conjuntamente e uma mudança estrutural social deve ocorrer.

Entretanto, sem uma mudança correspondente na competência moral-democrática dos cidadãos, eles reproduzem modelos antigos.

O autor finaliza argumentando que se uma democracia quer preservar a si mesma e evoluir, ela deve, propiciar a todos os seus cidadãos educação e, principalmente, oportunidades suficientes para aplicar e praticar ali a competência moral para que ela se desenvolva (LIND, 2018, p. 11).

Lind (2018) propunha a viabilidade de ensinar a competência moral através da discussão de dilemas. Como método eficaz para a promoção da competência moral, foi desenvolvido o Método Konstanz de Discussão do Dilema (KMDD).

O KMDD é um método descrito como muito eficaz e eficiente, com a utilização de apenas uma ou duas sessões produzindo um ótimo resultado no que diz a competência moral dos educandos. Pode ser

oferecida a pessoas de qualquer idade (a partir dos 8 anos) e requer pouco tempo e nenhuma mudança no currículo, sendo o método não como uma doutrinação de “valores” através de instruções verbais, mas é proporcionado a oportunidade de aplicar e desenvolver sua competência moral.

Algumas modificações foram introduzidas, desde os dilemas de Kohlberg, sendo que a discussão dos dilemas, ao invés de serem discutidas quatro ou cinco histórias, trabalha-se apenas como uma história, com cerca de 90 minutos de discussão.

O KMDD também estimula o pensamento e os sentimentos dos participantes. É solicitado que “julguem uma decisão difícil tomada por um protagonista (certo ou errado?) e que lidem com os contra-argumentos dos adversários” (p. 02). Por fim, Lind (2018) explica que nenhum método funciona sem uma boa formação dos professores que o utilizam. Kohlberg admitiu que os seus professores não tinham uma “formação elaborada”. Essa provavelmente tenha sido a principal razão para os professores não continuarem usando o método de discussão de dilemas, pois além de um método difícil, ele requer que os professores lidem com conflitos morais e emoções morais de seus educandos e deles mesmos. A maioria dos professores não está preparada para isto. Dessa forma, é fundamental que os professores participem de um programa completo de formação e certificação para que o KMDD surta efeito.

Considerações Finais

O tema sobre moralidade desperta a atenção de muitas pessoas, sendo mal interpretado na maioria das vezes. A moralidade aqui exposta

não é aquela que se conforma com as normas e regras, mas sim se orienta por suas regras internas, normas, princípios ou consciência. No decorrer do capítulo descrevemos os aspectos de Piaget, Kohlberg e Lind, evidenciando as suas relações no aspecto da moral, servindo para as reflexões construída ao longo do texto. A preocupação foi explicar o desenvolvimento moral tendo o engajamento de formar seres humanos integrais e autônomos.

Devemos levar em consideração dois aspectos da moralidade: a orientação moral e a competência moral. A orientação moral é comum a todas as pessoas, afinal, todos compartilham os mesmos ideais (liberdade, justiça, cooperação). Entretanto, a competência moral precisa ser desenvolvida e ensinada.

Vivemos em um mundo de constantes transformações, sendo uma demanda emergencial ter uma competência moral mais desenvolvida, pois, como mencionado por Lind (2018) “[...] nossas instituições educacionais não têm dado oportunidades suficientes para o desenvolvimento da competência moral, então voltamos para formas menos elaboradas de resolução de conflitos, como violência fraude e submissão” (p. 05). É comum em nossa sociedade recorrermos a pessoas que possuem um poder forte que resolva seus problemas e conflitos, mas isso seria um retrocesso e não teríamos a oportunidade de exercer o autogoverno democrático e retornaríamos a terrível ditadura.

As contribuições dos instrumentos como o MJT e o KMDD para Lind e outros autores residem em dois objetivos: avaliar o alcance da teoria de desenvolvimento moral e educação (Piaget/Kohlberg); e verificar a influência dos métodos educacionais no desenvolvimento da competência moral dos sujeitos submetidos a eles. Desta maneira, as informações levantadas por esses instrumentos oferecem critérios de avaliação não

apenas do sujeito, mas principalmente se o processo educativo é favorável para o desenvolvimento da moralidade.

Acrescenta-se ainda a importância da formação dos professores, como apontado por Lind (2018) os professores sabem pouco sobre o desenvolvimento moral das crianças e dificilmente lhes é ensinado como incentivar a competência moral. É importante promover projetos ou programas de intervenções visando o desenvolvimento moral dos indivíduos.

Referências

BATAGLIA, P. U. R. **Competência moral**: contribuição para a elaboração do constructo. Tese (Tese de Livre-docência)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp. Campus de Marília. Marília, 124f. 2020.

BIAGGIO, A. M. B. Kohlberg e a “Comunidade Justa”: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v.10, n 001, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Brasília: MEC, 2017.

KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao Spain: Desclée de Brouwer, 1992.

KOHLBERG, L. Development of moral character and moral ideology, *In*: HOFFMAN, M.L., & HOFFMAN, L.W. (Eds.), **Review of child development research** (Vol. 1, pp. 381-431). New York: Russel Sage Foundation, 1964.

LEPRE, R. M.; MARTINS, R. A. Raciocínio Moral e uso abusivo de bebidas alcoólicas por adolescentes. **Paidéia**, 42, 39-46, 2009.

LIND, G. O significado e medida da competência moral revisitada: Um modelo do duplo aspecto da competência moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 13(3), 399-416, 2000.

LIND, G. **How to Teach Morality: Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit**. Berlim: Logos Verlag, 2018.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. (Originalmente publicado em 1932).

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

PIAGET, J. **Para onde vai a Educação?** Rio de Janeiro: Jose Olympio Editora, 1975.

GEORG LIND (1947-) E A COMPETÊNCIA MORAL: UMA ALTERNATIVA PARA CONTEMPLAÇÃO DA COMPLEXIDADE NO DESENVOLVIMENTO MORAL

Matheus Estevão Ferreira da Silva

Introdução

Como consideram diversos(as) autores(as) (BIAGGIO, 2006; BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010; LA TAILLE, 2010; FRANZI; ARAÚJO, 2013), o campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral “consolidou-se, como área nobre da Psicologia” (LA TAILLE, 2007, p. 17) a partir do trabalho de pesquisa e da teoria do desenvolvimento moral elaborada pelo psicólogo estadunidense Lawrence Kohlberg (1927-1987). Foi Kohlberg (1992) quem estabeleceu a abordagem cognitivo-evolutiva no estudo psicológico da moralidade, fundada pelo epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), e cujo trabalho despertou o interesse da comunidade acadêmica mundial sobre este tema desde o final da década de 1960.

La Taille (2007; 2010, p. 105), no entanto, chama atenção ao fato de que “no final do século XX, assiste-se, como era de se esperar, a certo <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-220-8.p167-190>

esgotamento do referido modelo teórico”, ou seja, dessa abordagem cognitivo-evolutiva iniciada por Piaget e continuada por Kohlberg, “[...] porque não somente não oferecia grandes perspectivas de novos e relevantes achados empíricos e teóricos, como, centrado no aspecto racional da moralidade, relegava a uma zona obscura os motivos humanos da ação moral”. E há algum tempo na literatura a possibilidade desse esgotamento já era apontada.

Das várias críticas para a ocorrência desse esgotamento, uma delas se refere à *ênfase no racionalismo* mantida por essa abordagem e teorias de Piaget e Kohlberg, como vários(as) autores(as) apontam (LA TAILLE, 2010; BLUM, 1988; ARANTES, 2000; BRAUNSTEIN, 2012; ARAÚJO, 2017). Como considera Silva (2021, p. 25), diante da “complexidade das relações e dos processos psicológicos envolvidos e que dão vazão ao desenvolvimento moral”, a ênfase no racionalismo atribui uma visão fragmentada, linear e reducionista do desenvolvimento moral. A *afetividade*, que este capítulo dedicará parte de sua discussão, é um exemplo desses outros aspectos envolvidos no desenvolvimento moral.

Conforme cresceram as pesquisas fundamentadas na teoria kohlberguiana, também cresceram as críticas direcionadas a essa teoria, algumas mais radicais e com proposições próprias e outras com algumas mudanças sutis que procuraram preservar a essência das ideias originais de Kohlberg. Várias dessas críticas suscitaram o surgimento de novas teorias, que procuravam sanar as limitações de suas predecessoras, e que aqui poderiam se dizer *pós-kohlberguianas*. Uma dessas críticas, e que foi seminal para o surgimento das teorias pós-kohlberguianas, provém da psicóloga estadunidense Carol Gilligan (1936-).

Gilligan (1982) é reconhecida na literatura (ARANTES, 2000; TOGNETTA, 2003) como pioneira na identificação da ênfase racionalista

e de outros limites da teoria de Kohlberg e da abordagem cognitivo-evolutiva que representa. Embora suas próprias proposições também apresentem problemas e necessitem de revisões, a crítica de Gilligan é até hoje crucial para a contemplação de uma teoria mais integrativa, que dê conta da referida complexidade do desenvolvimento moral.

Assim, várias das teorias pós-kohlberguianas que procuraram contemplar uma visão mais ampla da moralidade tiveram como referência a crítica e o trabalho pioneiro de Gilligan (1982). Apesar de não creditar e não fazer menção à teoria e ao pioneirismo da autora, uma delas é a teoria do duplo aspecto da competência moral, proposta pelo psicólogo alemão Georg Lind (1947-).

Lind (2019), em estudos que realizou nos últimos quarenta anos, retomou, desenvolveu e operacionalizou o conceito de competência moral anunciado por Kohlberg em sua teoria. Em síntese, a competência moral refere-se à capacidade de emitir juízos morais e agir de acordo com eles e, nesse sentido, corresponde a um dos constructos mais potenciais no paradigma atual da Psicologia do Desenvolvimento Moral, que busca a investigação e aportes teóricos que contemplem a referida complexidade¹.

Dado o exposto, este capítulo tem o objetivo de apresentar a teoria de Georg Lind como alternativa teórica para a contemplação dessa complexidade no estudo da moralidade. Para isso, a partir de revisão bibliográfica, primeiro discutem-se as teorias de Piaget e Kohlberg e sua abordagem cognitivo-evolutiva; em seguida, expõe-se o trabalho de

¹ Não é objetivo deste texto discutir pormenoramente a existência de um novo paradigma (que busca considerar a complexidade) no campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral, o que já tem sido feito por autores e autoras da literatura (LA TAILLE, 2010; FRANZI; ARAÚJO, 2013). Parte-se apenas dessa ideia (de um novo paradigma), defendida pelos(as) autores(as) referenciados(as), para propor a teoria de Lind como potencial alternativa nesse paradigma atual do campo.

Gilligan que evidencia a limitação dessas teorias em contemplar outros aspectos que interferem no desenvolvimento moral, especificamente a afetividade. Por último, recorre-se à teoria do duplo aspecto da competência moral, desenvolvida por Lind, como uma das alternativas no estudo psicológico da moralidade para contemplar o processo de desenvolvimento moral em sua complexidade, considerando igualmente os aspectos afetivo e cognitivo.

O Desenvolvimento Moral Segundo Jean Piaget e Lawrence Kohlberg

A teoria de Lawrence Kohlberg (1992) sobre o desenvolvimento moral baseia-se originalmente na pesquisa que desenvolveu em sua tese de Doutorado, defendida em 1958 na Universidade de Chicago, intitulada *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16* (O desenvolvimento de modos de pensamento e escolha moral dos 10 aos 16 anos, em tradução livre). A fundamentação de Kohlberg para formular sua teoria, desde seu doutoramento, foi o trabalho de Piaget nos campos da cognição (PIAGET, 2010[1945]) e da moralidade (PIAGET, 1994[1932]).

De acordo com Bataglia, Morais e Lepre (2010, p. 26), sendo as teorias de Kohlberg e Piaget de base cognitivo-evolutiva, elas consideram que o desenvolvimento “[...] pressupõe transformações básicas das estruturas cognitivas, enquanto totalidades organizadas em um sistema de relações, as quais conduzem a formas superiores de equilíbrio, resultantes de processos de interação entre o organismo e o meio”.

No caso de Piaget (2010[1945]), em que seu foco foi a construção da inteligência e a descrição de um modelo psicogenético de estágios

cognitivos, o aspecto cognitivo do desenvolvimento esteve sempre privilegiado no seu trabalho, ao passo que os aspectos social, moral e afetivo, ainda que também considerados, tiveram um espaço menor.

O livro *O juízo moral na criança* é o único de Piaget (1994[1932]) que aborda a moralidade em investigação empírica, no entanto, dele pôde-se erigir uma teoria moral consonante com sua obra no campo cognitivo. Nesse livro, o autor adverte não trabalhar com a *ação* e nem com os *sentimentos* morais, investigando a gênese e o desenvolvimento do *juízo* moral: “[...] toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994[1932], p. 23). Buscando responder como a criança adquire esse respeito às regras, seu método baseou-se na observação e em entrevistas com crianças, em que as interrogava sobre as regras de jogos e sobre o desempenho de personagens em histórias-estímulo.

Entre os principais resultados, Piaget (1994[1932]) define duas tendências morais, a *heteronomia* e a *autonomia*, que a criança vivencia como formas de respeito que manifesta sobre as regras, a primeira tendência em que seus juízos são caracterizados por interesses individuais e fatores externos e a segunda, sucedida pela primeira, com os juízos caracterizados pela reciprocidade e sem vigilância externa.

Cabe salientar que esse modelo de desenvolvimento proposto por Piaget remonta o paradigma filosófico kantiano, principal fonte do racionalismo adotado em sua teoria. Para Kant (2005[1785]), as pessoas são as únicas capazes de agir com base na razão e não por inclinações ou vontades pessoais (heteronomia). Assim, Kant concebe como moral a ação que se baseia voluntariamente em um princípio universalmente válido, definindo por princípio um critério atestado pelo que chamou de *Imperativo Categórico*: para uma ação ser moral, ou o juízo que a

determinou, ela deve obedecer a uma lei interna e se justificar a partir de um princípio válido para toda a humanidade, ser universalizável (autonomia).

Fundamentado nesse trabalho seminal de Piaget (1994[1932]), Kohlberg (1992) interessou-se pelo seu método de entrevista com histórias-estímulo, pois, para Kohlberg, se poderia avaliar estruturas cognitivas mediante produções verbais, ou seja, mediante entrevista.

Na sua pesquisa de Doutorado, Kohlberg acompanhou longitudinalmente uma amostra de 84 meninos brancos de classe média de Chicago e idade entre 10, 13 e 16 anos, com idades posteriores às das crianças do estudo de Piaget (1994[1932]). Ainda que também utilizasse entrevistas, diferente de Piaget, utilizou dilemas morais. A partir dos raciocínios presentes nos juízos emitidos diante desses dilemas, Kohlberg (1992) traçou um modelo de desenvolvimento por níveis e estágios, em que os juízos se distribuem hierarquicamente de acordo com sua qualidade moral, como as tendências, na compreensão de Piaget, de heteronomia à autonomia. Porém, Kohlberg (1992) considerou o caminho do desenvolvimento moral mais longo e complexo, apresentando-se, tal como o modelo de desenvolvimento cognitivo piagetiano (PIAGET, 2010[1945]), pela evolução em estágios.

Kohlberg (1992) propôs um modelo de desenvolvimento moral de *três níveis e seis estágios*, em que o tipo de raciocínio de um estágio superior inclui o do inferior, como apresentado no quadro a seguir.

**QUADRO 1 – NÍVEIS E ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO MORAL
SEGUNDO LAWRENCE KOHLBERG**

Nível I: pré-convencional	Estágio 1: Orientação por obediência e punição
	Estágio 2: Orientação egoísta, por interesse individual
Nível II: convencional	Estágio 3: Orientação pelas expectativas do grupo
	Estágio 4: Orientação pela manutenção da ordem social vigente
Nível III: pós-convencional	Estágio 5: Orientação pelo utilitarismo e contrato social
	Estágio 6: Orientação por princípios éticos universalizáveis

Fonte: Silva (2021)

Em trabalho anterior (SILVA, 2021, p. 08-09), os níveis e estágios do modelo kohlberguiano foram apresentados tal como a seguir:

O primeiro nível moral, chamado de pré-convencional, característico entre crianças, é constituído pelos Estágios 1 e 2, em que o raciocínio do que é certo ou errado baseia-se no medo da punição (autopreservação) ou em interesses individuais. No segundo nível, o convencional, comum entre adolescentes e adultos e constituído pelos Estágios 3 e 4, o raciocínio baseia-se na conformidade às convenções e regras sociais determinadas por grupos ou autoridades, procurando manter a ordem social vigente. O terceiro e último nível, o pós-convencional, atingido por uma quantidade mínima de adultos, concerne aos Estágios 5 e 6, cujo raciocínio moral rompe com o contexto sócio-legal e baseia-se na reciprocidade e em princípios éticos universalizáveis, isto é, as regras só são aceitas se estiverem fundamentadas em princípios e valores morais, o que atribui a elas o caráter de mutabilidade (serem mudadas se injustas) (SILVA, 2021, p. 08-09).

Kohlberg atuou como professor da Universidade de Chicago entre os anos de 1962 a 1967 e depois na Universidade de Harvard de 1968 até sua morte, em 1987. Nesse período, continuou com suas pesquisas, aperfeiçoou a teoria e realizou estudos em diferentes culturas, além de elaborar uma entrevista padronizada de avaliação do juízo moral, a *Moral Judgment Interview* (MJI) (COLBY; KOHLBERG, 1987), que sistematizou seu método de mensuração. Todavia, com a referida repercussão de sua teoria, diversas críticas surgiram. Este capítulo enfoca a crítica referente à ênfase no racionalismo, que revela a limitação dessas teorias e sua abordagem cognitivo-evolutiva em considerar o papel da afetividade no desenvolvimento moral.

Carol Gilligan e a Questão da Complexidade no Desenvolvimento Moral

Carol Gilligan é uma psicóloga estadunidense, hoje aos 84 anos, professora aposentada pela Universidade de Harvard (1969-1997) e atualmente professora na Universidade de Nova Iorque (2002-). Gilligan foi colaboradora de Kohlberg em suas pesquisas durante a década de 1970 e ficou conhecida por trazer um olhar diferente aos resultados que vinham encontrando.

Desde seus novos estudos, inclusive em diferentes culturas, Kohlberg (1992) e colegas encontravam um baixo desempenho das mulheres em relação aos homens. Avaliadas a partir do modelo de níveis e estágios, as mulheres chegavam a atingir apenas até o estágio três. Para Gilligan, essas diferenças entre homens e mulheres, e o baixo desempenho por parte delas, dar-se-iam pela orientação moral distinta das mulheres para responder aos dilemas morais.

Gilligan (1982) é autora do livro *Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta*, best-seller nos Estados Unidos e no mundo, que trata de suas próprias pesquisas que realizou na época, em que trabalhou com dilemas morais reais, utilizando do aborto como tema para os dilemas, e entrevistou mulheres grávidas em clínicas de aborto. Gilligan, inspirada inicialmente pelo método de entrevista de Kohlberg antes dele resultar na MJI, atribuiu-lhe um formato próprio: como entrevista aberta, com dilemas morais reais, e não hipotéticos, e um sistema de pontuação qualitativo, que permitia a entrevistada apresentar livremente seu raciocínio moral.

Apesar de ter encontrado a progressão da moral pré-convencional à pós-convencional nas respostas das mulheres aos dilemas, os raciocínios delas pareciam diferir dos homens. Gilligan (1982) percebeu que o aparente déficit do desenvolvimento moral feminino era, na verdade, um problema na teoria de Kohlberg em dois aspectos: de *metodologia*, em que na pesquisa que originou a teoria as amostras do autor eram totalmente masculinas (como em sua tese, com 84 meninos brancos de classe média) e, conseqüentemente, de *teoria*, com o desempenho inferior das mulheres, quando na verdade seus raciocínios representavam uma forma diferente de responder a problemas morais.

Assim, a autora (1982) considera que a teoria de Kohlberg não estaria adequada para avaliação das mulheres, pois elas partiriam de uma estrutura de raciocínio moral distinta, que prioriza o cuidado e bem-estar do outro, que chamou de *Ética do Cuidado*, enquanto os homens partiriam da *Ética de Justiça*, que a teoria estaria exclusivamente voltada. Juízos orientados ao cuidado, como encontrou em suas entrevistas com mulheres (GILLIGAN, 1982), enfocam os relacionamentos e sentimentos dos

envolvidos nos dilemas, enquanto os juízos orientados à justiça concentram-se nos direitos e ramificações legais do problema moral.

As críticas de Gilligan tiveram importantes implicações para a Psicologia do Desenvolvimento Moral e reverberaram para outros campos da Psicologia e áreas do conhecimento (SILVA, 2021). Das várias contribuições fornecidas pelo trabalho de Gilligan, interessa-nos aqui aquela referente à inclusão da afetividade entre os fatores que influenciam no desenvolvimento moral.

Muitos(as) autores(as) da literatura consideram que “Gilligan constrói de forma pioneira um caminho que seria trilhado por muitos outros posteriormente” (BRAUNSTEIN, 2012, p. 83), como ressaltam: ela “resgata uma dimensão esquecida talvez por outras pesquisas, a importância e a necessidade de pensar o outro não só como sujeito de direitos, mas como sujeito também composto, enquanto totalidade, de aspectos afetivos” (TOGNETTA, 2003, p. 42); e seu modelo de Ética do Cuidado inclui “a representação de valores sociais e as necessidades afetivas dos sujeitos, inerentes aos conflitos morais enfrentados no cotidiano” (ARANTES, 2000, p. 139). Em suma, como salientam Tognetta e Assis (2006, p. 53),

[...] é preciso que nos atentemos a [...] evidência dos afetos como variáveis imprescindíveis para uma ação moral. Não obstante, o cotidiano nos dá mostras de que saber qual o dever a cumprir não impede um sujeito de agir mal. Há uma energia que move, uma necessidade de satisfação pessoal a ser considerada. As pesquisas de Gilligan evidenciam a existência desses últimos interferindo na formulação de um juízo ou na ação moral. Tal autora defende que será preciso enxergar as contribuições desse campo afetivo, que consolidam

uma nova dimensão de pensar a moral: o cuidado (TOGNETTA; ASSIS, 2006, p. 53).

Contudo, desde os debates filosóficos, razão e afetividade são discutidos separadamente, ao mesmo tempo em que se ressalta que um aspecto, a razão, é superior ao outro, a afetividade. E na Psicologia moderna, o “sentimento, um objeto subjetivo associado à dimensão afetiva, muitas vezes é visto, ou encarado, como um objeto de estudo inviável cientificamente, frente às demandas metodológicas cartesianas, quantificáveis e de mensuração” (BRAUNSTEIN, 2012, p. 81). Dessa forma, para a Psicologia moderna, “a afetividade, os sentimentos e as emoções são incertezas e imprecisões científicas, subjetividades inconsistentes no campo de investigação psicológica” (BRAUNSTEIN, 2012, p. 79). Piaget e Kohlberg, contemporâneos desse modelo de Ciência, seguiram nessa tradição ao elaborarem suas teorias e, não obstante, sua fundamentação no paradigma kantiano também os levou a superestimar a razão em detrimento da dimensão afetiva.

Kant (2005[1785]) destaca a supremacia da razão e considera como moral apenas os juízos ou ações justificadas por princípios racionais, assim, para Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1992), tudo que não for orientado pela racionalidade compreende uma moral inferior, heterônoma, oriunda dos níveis e estágios menos complexos do desenvolvimento moral.

Kant [...] pregava que a única moral que merece este nome é a moral autônoma, não via como não baseá-la na razão, assim como o fariam Piaget e Kohlberg. A desconfiança de Kant em relação à afetividade decorria do fato de não podermos dominar nossos sentimentos, não

podermos decidir quais experimentar, ou seja, de sermos prisioneiros de nossa vida afetiva. Dito de outra maneira, Kant via na afetividade uma fonte incontornável de dependência, logo, de heteronomia. E como a autonomia implica o usufruto da liberdade, sem a qual não há responsabilidade, ele rechaçava a participação da afetividade na vida moral. A razão seria a única fonte legítima dos deveres, a inspiração moral que nos faz agir (LA TAILLE, 2006, p. 22-23).

No entanto, essa dicotomia razão/emoção, cognição/afetividade, “pouco tem contribuído para o desenvolvimento científico, para o incremento de pesquisas socialmente relevantes, interventivas e transformadoras” (BRAUNSTEIN, 2012, p. 80). Logo, a crítica e o trabalho de Gilligan chegaram em um momento oportuno da Psicologia do Desenvolvimento Moral.

Gilligan (1982) percebeu que a ênfase racionalista de Kohlberg, centrada na justiça, limita a análise das variáveis envolvidas no desenvolvimento moral. Em contraponto, no modelo de Ética do Cuidado que identifica, os raciocínios orientados ao cuidado consideram a necessidade afetivas dos sujeitos envolvidos no problema moral, abrangendo assim os sentimentos, o aspecto afetivo envolvido, e a materialidade do sujeito, o contexto em que o problema moral se apresenta. Como comentam Dunkel, Gladden e Mathes (2016, p. 08, tradução minha), Kohlberg “coloca incorretamente a tomada de decisão moral sob a jurisdição da razão. [...] embora a razão possa ser aplicada a dilemas morais, na maioria das vezes não é. As decisões morais tendem a ser carregadas de emoção, e as reações instintivas conduzem as respostas aos dilemas morais”.

Segundo Blum (1988, p. 476, tradução minha), para Gilligan, “a moralidade necessariamente envolve um entrelaçamento de emoção,

cognição e ação, não facilmente separável”. Essa ideia é certamente próxima ao que propõe Georg Lind, autor cuja teoria pós-kohlberguiana se discute a seguir, apesar dele não fazer menção a Gilligan em seu trabalho e nem reconhecer seu pioneirismo. Lind (2019, p. 35, tradução minha) questiona cognição e afetividade serem conceituados “como se fossem ‘coisas’ separadas. [...] parecem acreditar que ambos são objetos separáveis e que podem ser observados e medidos separadamente”.

Seria incorreto, no entanto, dizer que ambos autores não consideram a afetividade em suas teorias, e nisso os próprios Piaget e Kohlberg e alguns autores(as) da literatura (TOGNETTA, 2003; LIND, 2019) vão em sua defesa.

Lind (2019) referencia Piaget como um dos primeiros a elaborar o modelo que chama de *duplo aspecto*, o qual sua teoria sobre a competência moral refere-se, que considera as dimensões cognitiva e afetiva como inseparáveis. Todavia, o foco de Piaget (1932/1994) foi o desenvolvimento cognitivo, enquanto outros aspectos, apesar de considerados, ocuparam um espaço menor em sua obra. No caso da moralidade, desde seu livro de 1932, Piaget deixa evidente que não se dedicou ao aspecto afetivo, ainda que reconheça sua influência: “se o aspecto afetivo escapa ao interrogatório, há uma noção, [...] cuja análise psicológica pode ser tentada sem muitas dificuldades: a noção de justiça. Portanto, é principalmente sobre este ponto que versará nosso esforço” (PIAGET, 1994[1932], p. 156).

Kohlberg também considerou a dimensão afetiva, porém também deixou anunciado que esta não foi o foco de seu trabalho: “estamos de acordo de que sua construção está, muito provavelmente, influenciada por suas relações com a emoção, imaginação e sensibilidade moral, e alertamos a quem está interessado em fazê-lo, que investigue essas relações”

(KOHLBERG, 1989 *apud* TOGNETTA, 2003, p. 42). Porém, conforme Blum (1988, p. 476, tradução minha), por mais que ambos autores tenham considerado a afetividade, suas teorias e modelos respectivos não permitem a análise de sua relação com o aspecto cognitivo, pois para eles “o modo de raciocínio que gera princípios que governam a ação correta envolve apenas a racionalidade formal. As emoções desempenham, no máximo, um papel remotamente secundário, tanto na derivação quanto na motivação para a ação moral”.

O ponto de partida de Gilligan (1982) foi e ainda é crucial para a contemplação de uma teoria moral mais integrativa, que dê conta da referida complexidade do desenvolvimento moral. Apesar disso, suas proposições também apresentam problemas e necessitam de revisões, sendo também alvo de várias críticas (ARANTES, 2000; SILVA, 2021).

Em suma, o papel da afetividade no desenvolvimento moral, seja em sua interferência na emissão do juízo moral, seja em seu papel na concretização da ação moral, foi colocado como nova (e necessária) perspectiva de pesquisa no campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral. Como exposto, são muitas as variáveis que interferem em como um sujeito julga e age moralmente, em particular a variável afetiva, e também várias as relações possíveis entre essas variáveis. Com o marco teórico de Gilligan (1982), diversas teorias foram elaboradas visando contemplar essa complexidade envolvida no desenvolvimento moral, considerando a visão fragmentada, linear e reducionista do desenvolvimento moral pelas teorias cognitivo-evolutivas em sua ênfase racionalista.

Dentre as mais relevantes, e mais conhecidas no contexto brasileiro da Psicologia do Desenvolvimento Moral, podem-se citar a teoria dos modelos organizadores do pensamento, de Vilarrasa e Marimón (2000), a teoria da construção da personalidade moral, de Josep Maria Puig (1998),

e a teoria do duplo aspecto da competência moral, de Georg Lind (2019). Neste capítulo, elegeu-se a teoria de Lind, apresentando-a como uma dessas alternativas teóricas para a contemplação da complexidade no estudo da moralidade.

A Indissociabilidade entre Cognição e Afetividade: Georg Lind e a Competência Moral

Georg Lind, hoje aos 73 anos, é um psicólogo alemão e professor aposentado da Universidade de Konstanz, na Alemanha, que muito contribuiu para a teorização da relação entre os aspectos cognitivo e afetivo no desenvolvimento moral. Quanto à essa relação, embora tenha dado pouca atenção à ação e aos sentimentos morais, Kohlberg (1992) deixou anunciado em sua teoria o conceito de competência moral. Lind (2019), em estudos que realizou nos últimos quarenta anos, retomou, desenvolveu e operacionalizou o conceito de competência moral anunciado por Kohlberg.

Como afirma o próprio autor, a “definição de Kohlberg para a competência moral era a ‘capacidade de tomar decisões e emitir juízos que são morais (isto é, baseados em princípios internos) e agir de acordo com tais juízos’” (KOHLBERG, 1964, p. 425 *apud* LIND, 2019, p. 52, tradução minha). Dessa forma, “Kohlberg e Piaget costumavam usar o termo juízo para descrever o raciocínio moral verbal”, sendo esse (o raciocínio) um fenômeno interno, mas externamente observável por intermédio do juízo emitido verbalmente, “enquanto a competência moral é um processo inconsciente do qual as pessoas podem não estar cientes e não revelam em suas reflexões éticas” (LIND, 2019, p. 52, tradução

minha), ou seja, que não pode ser coletado mediante os métodos usuais para mensuração do juízo moral.

Em trabalho anterior, Silva e Bataglia (2020, p. 528) esclarecem o conceito de competência moral:

[...] agir moralmente depende do desenvolvimento de uma capacidade, a de refletir e aplicar consistentemente princípios em situações difíceis, dilemáticas. Quando nos deparamos a essas situações que exigem de nós uma resposta e os cursos de ação possíveis são conflitantes e mutuamente excludentes, somos mobilizados afetivamente e, nesse momento, exibimos ou não a capacidade de agir de acordo com princípios, apesar da comoção. É essa capacidade [...] a competência moral (SILVA; BATAGLIA, 2020, p. 528).

Em sua retomada e desenvolvimento do conceito de competência moral, Lind (2019) propôs a chamada teoria do duplo aspecto, cujo nome prenuncia a existência dos dois aspectos – afetivo e cognitivo – que, quando integrados, constituem a competência moral. Como argumenta Lind (2019), o modelo proveniente dessa teoria não é novo, mas há muito tem sido ignorado. Ele cita Piaget como um dos primeiros a propor um modelo que considerasse esses dois aspectos, apesar de seu foco no estudo do juízo moral e ênfase na cognição. A figura a seguir apresenta o seu modelo sobre a competência moral.

FIGURA 1 – O MODELO DE DUPLO ASPECTO E DUPLA CAMADA DO EU MORAL

	Aspecto Afetivo	Aspecto Cognitivo
Reflexão ética (camada consciente)	Princípios éticos articulados	Julgamento ético e raciocínio
Comportamento moral explícito (camada inconsciente)	As orientações morais, tal como se manifestam no comportamento	Competência moral, como manifestada no comportamento

Fonte: Adaptado de Lind (2019)

Partindo da teoria kohlberguiana, primeiro cabe ressaltar que Lind adota o termo orientação moral no lugar de estágio, sendo essa apenas uma mudança terminológica à estrutura dos raciocínios que os estágios representam. Orientação moral, no entanto, também é o termo empregue na pesquisa sobre as evidências empíricas da Ética da Justiça e da Ética do Cuidado para denominar tal constructo que procuram mensurar: se os juízos morais se orientam pela justiça ou pelo cuidado.

Voltando à Figura 1, o modelo de duplo aspecto se refere à afetividade e cognição como aspectos e não de componentes separáveis. Além de abrange-las, o modelo também inclui a questão da consciência sobre os processos psicológicos.

Quando falamos da competência moral das pessoas, queremos dizer uma capacidade que se manifesta no seu comportamento real. Não nos referimos à declaração que eles fazem sobre ela. Piaget e Kohlberg distinguiram claramente entre estas duas camadas do eu moral. Eles argumentaram que “[...] o comportamento moral não poderia ser adequadamente descrito sem referência a processos internos. Então eles decidiram focar a avaliação apenas nos relatos conscientes dos participantes sobre seus comportamentos” (LIND, 2019, p. 47, tradução minha).

A competência moral é um aspecto interno, proveniente da camada inconsciente. Assim, de um lado estão as orientações morais, conscientes no juízo moral, mas inconscientes no comportamento moral explícito, que dependem do aspecto afetivo para que a competência moral se manifeste ou não a partir da integração das disposições afetivas com o raciocínio escolhido no curso de uma ação.

O modelo de Lind (2019) não é exatamente um modelo de desenvolvimento moral como propõem as demais teorias revisitadas anteriormente, mas sim um modelo sobre um aspecto que se coloca entre o juízo e a ação morais, que é a competência moral. Mais do que procurar saber em qual estágio de Kohlberg (1992) um sujeito se encontra, Lind (2019) quer saber a consistência pela qual esse sujeito utiliza seus raciocínios em seu comportamento moral, em sua ação. Assim, o trabalho de Lind direciona-se, em grande parte, ao desenvolvimento de uma metodologia que possa mensurar a competência moral, diante de sua impossibilidade mediante os métodos para a mensuração do juízo moral.

Na década de 1970, Lind elaborou o Moral Competence Test (MCT)², instrumento psicométrico fechado proposto para avaliação da competência moral. Dos vários instrumentos de avaliação do desenvolvimento moral atualmente disponíveis (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010), esse é até hoje o único que mensura a competência moral, enquanto a MJI (COLBY; KOHLBERG, 1987) e outros instrumentos posteriores, como o *Socio-moral Reflection Objective Measure* (SROM) de Gibbs, Arnold & Burkhart (1984) e o *Defining Issues Test 1 e 2* (DIT e DIT-2) de Rest *et al.* (1999), voltam-se apenas ao aspecto do juízo moral.

² O instrumento foi elaborado originalmente com o nome de *Moral Judgement Interview* (MJT), sendo renomeado para *Moral Competence Test* (MCT) em 2014. Disponível em: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-engl.htm>.

Todos esses instrumentos, como ressaltam Bataglia, Morais e Lepre (2010), seguem em uso em pesquisas sobre moralidade no Brasil.

O MCT, atualizado ao longo dos anos, considera a capacidade de uma pessoa avaliar situações dilemáticas não só com base em sua posição a favor ou contrária ao tema em discussão, mas levando em consideração o valor dos argumentos opostos à sua própria opinião, o que tornou possível a mensuração da competência moral. Além de uma metodologia de mensuração, Lind (1999) também elaborou uma metodologia que pudesse desenvolvê-la, o *Konstanz Method of Dilemma Discussion* (KMDD).

No caso do MCT, ele foi traduzido para 27 diferentes idiomas, cujas novas versões foram validadas em seus respectivos contextos e certificadas rigorosamente. No Brasil, ele foi trazido, sendo traduzido, adaptado e validado, pela pesquisa de doutoramento de Bataglia (2010) no final da década de 1990 e início dos anos 2000.

O MCT é composto originalmente por dois dilemas morais, o primeiro chamado de dilema dos operários (*Workers' dilemma*), que trata de uma situação trabalhista em que operários roubam documentos para denunciar a empresa em que trabalham, e o segundo denominado de dilema do médico (*Doctor's Dilemma*), relacionado à eutanásia. Após a leitura dos dilemas, o(a) respondente do instrumento deve avaliar algumas alternativas, distribuídas em uma escala Likert, referentes a argumentos a favor e contra sua própria opinião e que carregam diversas orientações morais, de acordo com os estágios kohlberguianos (KOHLBERG, 1992), para resolução dos dilemas. No Brasil, em razão do fenômeno denominado de segmentação moral, desenvolveu-se uma versão estendida do MCT, o *Moral Competence Test extended* (MCT_xt) pelas pesquisas seguintes que procuraram aprimorar sua primeira versão validada (BATAGLIA, 2010).

A segmentação moral refere-se à queda da qualidade moral na resolução de dilemas morais que compõem o MCT quando esses apresentam conteúdo específico relacionado a um tema que afeta o respondente. Com a versão estendida do instrumento, manteve-se os dois dilemas originais e acrescentou-se um dilema chamado dilema do juiz (*Judge's Dilemma*), que tem como tema a tortura de uma prisioneira em prol de possivelmente salvar a vida de 200 pessoas ameaçadas por um grupo terrorista. Desde a primeira pesquisa que o validou no Brasil (BATAGLIA, 2010), o MCT segue em uso no país pelas pesquisas sobre moralidade, em suas ambas versões, original e estendida.

Quanto às potencialidades de seu modelo e da promoção da competência moral, Lind (2019) reitera que a democracia contribui para a competência moral. Por isso, o autor reforça a ideia de que a sociedade é uma força poderosa para moldar o comportamento. Contudo, a fonte do desenvolvimento moral reside principalmente nas próprias pessoas. O autor (2019) argumenta que se uma democracia quer preservar a si mesma e evoluir, ela deve propiciar a todos os seus cidadãos(ãs) educação e, principalmente, oportunidades suficientes para aplicar e praticar a competência moral para que ela se desenvolva.

Considerações Finais

Neste capítulo, ressaltou-se, com base em autores(as) que já se dedicaram a essa análise (LA TAILLE, 2010; BLUM, 1988; ARANTES, 2000; BRAUNSTEIN, 2012; DUNKEL; GLADDEN; MATHES, 2016; ARAÚJO, 2017), que as teorias de Piaget e Kohlberg, apesar de sua inegável contribuição ao campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral,

apresentaram, em sua abordagem cognitivo-evolutiva, uma visão fragmentada, linear e reducionista do desenvolvimento moral. Das variáveis envolvidas e que interferem no desenvolvimento moral, elegeu-se para discussão a afetividade, a qual não encontra espaço nos modelos de desenvolvimento subjacentes dessas teorias. Ressaltou-se o trabalho pioneiro de Gilligan que evidenciou essa e outras limitações das teorias e abordagem em questão.

Como subsídio teórico para esse novo paradigma da Psicologia do Desenvolvimento Moral (LA TAILLE, 2010; FRANZI; ARAÚJO, 2013), que considera a complexidade dos fenômenos que lhes são pertinentes, apresentou-se a teoria de Lind, dentre várias outras teorias pós-kohlberguianas que foram erigidas com propósitos semelhantes, uma vez que essa integra os aspectos cognição e afetividade em sua proposta de análise da competência moral.

Conclui-se, portanto, que se a Psicologia do Desenvolvimento Moral se encontra esgotada em seus referenciais clássicos, as teorias pós-kohlberguianas, tal como a teoria de Lind ora apresentada, são alternativas hoje disponíveis para sanar essa falta de perspectiva e inovação nas atuais investigações. E teorias as quais parecem ter renovado, ou estarem renovando, esse campo para mais um ciclo de décadas de estudo sobre o desenvolvimento moral.

Referências

ARANTES, V. A. Cognição, afetividade e moralidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 137-153, 2000.

ARAÚJO, C. M. de. **Uma crítica à feminilidade na Ética do Cuidado de Nel Noddings**: o cuidado para além do gênero. 2017. 118 f. Dissertação

(Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

BATAGLIA, P. U. R. A validação do teste de juízo moral (MJT) para diferentes culturas: o caso brasileiro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 1, 83-91, 2010.

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A. de; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estud. psicol.**, Natal, v. 15, n. 1, p. 25-32, jan./abr., 2010.

BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo: Moderna, 2006.

BLUM, L. A. Gilligan and Kohlberg: implications for moral theory. **Ethics**, v. 98, n. 3, p. 472-491, 1988.

BRAUNSTEIN, H. R. **Ética do cuidado: das instituições de cuidado e pseudo cuidado**. 2012. 219 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

COLBY, A.; KOHLBERG, L. **The measurement of moral judgment: theoretical foundation and research validation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DUNKEL, C. S.; GLADDEN, P. R.; MATHES, E. W. Sex differences in moral reasoning: The role of intelligence and life history strategy. **Human Ethology Bulletin**, v. 31, n. 2, p. 5-16, 2016.

GIBBS, J. C.; ARNOLD, K. D. E.; BURKHART, J. E. Sex differences in the expression of moral judgement. **Child Development**, v. 55, p. 1040-1043, 1984.

FRANZI, J.; ARAÚJO, U. F. de. Novos aportes na psicologia moral: a perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento. **Revista NUPEM**, v. 5, n. 8, p. 53-67, 2013.

GILLIGAN, C. **Uma voz diferente**: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2005. (Publicado originalmente em 1785).

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: Editorial Desclée de Brower, 1992.

LA TAILLE, Y. de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. de. Desenvolvimento humano: Contribuições da psicologia moral. **Psicologia USP**, v. 18, n. 1, p. 11-36, 2007.

LA TAILLE, Y. de. Moral e ética: Uma leitura psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. esp., p. 105-114, 2010.

LIND, G. **How to teach moral competence**. Berlin: Logos-Publisher, 2019.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010. (Publicado originalmente em 1945).

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. (Publicado originalmente em 1932).

PUIG, J. A. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

REST, J.; NARVAEZ, D.; BEBEAU, M. J.; THOMA, S. J.
Postconventional moral thinking: a neo-kohlbergian approach.
Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

SILVA, M. E. F. da. Afinal, o que foi o debate Kohlberg-Gilligan?.
Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas,
v. 13, n. 1, 2021. No prelo.

SILVA, M. E. F. da.; BATAGLIA, P. U. R. Mapeamento da produção
científica brasileira sobre segmentação moral pelo estado da arte.
Psicologia Argumento, v. 38, n. 101, p. 524-547, 2020.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do
sentimento na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

TOGNETTA, L. R. P.; ASSIS, O. Z. M. de. A construção da
solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. **Educação e
Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 49-66, 2006.

VILARRASA, G. S.; MARIMÓN, M. M. Nuevas perspectivas sobre el
razonamiento moral. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p.
123-135, 2000.

A COMPETÊNCIA MORAL E A RELIGIOSIDADE E ESPIRITUALIDADE

Lucas Guilherme Tetzlaff de Gerone

Introdução

Entende-se que a temática sobre a moral³ está presente no desenvolvimento humano, no âmbito do espírito⁴ e religioso. Na filosofia pré-socrática⁵, o bem e mal como questões morais estavam ligadas à

³Para Bataglia (2001), moral é compreendida como um conjunto de regras, com determinados conteúdos, que são adotadas pelo sujeito, às quais se conforma e de acordo com as quais procura agir. Também, entende-se como moral (*mores*) “a morada do ser”, uma reflexão de prevalência ética, não somente de regras ou costumes, portanto uma moral ética (BOFF, 2003).

⁴ Aqui entendido como “psique”, do grego *psykhé*, que retrata a natureza de espírito, os pensamentos, os sentimentos, os comportamentos, à consciência e a personalidade (AULETE, 1980).

⁵Entende-se o período entre os séculos VII ao V a.C. Como filósofos que antecederam Sócrates e buscavam nos elementos natureza as respostas sobre a origem do ser e do mundo. Por isso, chamados de “**filósofos da physis**” ou “filósofos da natureza”. Eles são os responsáveis pela transição da consciência mítica para a consciência filosófica, com a busca de uma explicação racional para a origem de todas as coisas (JEAGER, 1995).

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-220-8.p191-208>

mitologia grega⁶ dos deuses, que influenciava o comportamento, o modo de viver e ser (JEAGER, 1995).

Na filosofia clássica, em Platão, a virtude é fundamental para realizar um juízo, agir de acordo com o bem, uma metafísica⁷ suprema em que: "a alma quando está em si mesma e analisa as coisas por si mesmas, sem se valer do corpo, encaminha-se para o que é puro, eterno, imortal, imutável [...]" (PLATÃO, 1999, p. 149). Este pensamento platônico influenciou a Cristandade⁸, para Agostinho de Hipona o espírito humano é iluminado por Deus, que através das práticas religiosas, direciona o ser para uma vida virtuosa, a beatitude e a felicidade (AGOSTINHO, 2000).

Segundo Aristóteles, a moral é uma orientação para alcançar a felicidade e a vida boa, acessível ao ser virtuoso que respeita os valores morais, e tem compreensão da *eudaimonia*⁹ (um poder metafísico divino).

⁶ Entende-se como um conjunto de mitos, histórias e lendas sobre os deuses. O desenvolvimento da mitologia grega ocorreu perto de 700 a. C. Neste período, a religião na Grécia Antiga era politeísta. Destaca-se que os principais escritos da mitologia grega estão são datados no século VIII a.C. por Hesíodo (Teogonia), e por Homero (Ilíada e Odisséia). Na primeira obra, a Teogonia, trata-se da origem e a história dos deuses gregos. Na segunda obra, na Ilíada e Odisséia, encontram-se escritos sobre os deuses e heróis (humanos). A mitologia grega dos deuses ganhou seu espaço na reflexão humana e moral devido aos deuses terem atributos humanos, corpo e sentimentos como amor, felicidade, inveja, traição, ira e outros (TRABULSI, 1992).

⁷ A **metafísica** é um ramo filosófico que estuda a existência do ser. Procura-se entender, compreender o mundo, a natureza, e a estruturas basilares da realidade. Derivado do grego, entre o prefixo "meta" significa "além de". Uma questão tratada de forma sistemática em Aristóteles, como filosofia primeira, a base de toda filosofia como uma ciência do ser enquanto ser. No pensamento de Aristóteles a existência dos seres é composta por causa material: o corpo está composto de matéria. Sangue, pele, músculos, ossos, etc. Forma: Aspectos como cabeça, dois braços, duas pernas etc. A forma nos qualifica como seres humanos. Eficiente: por que existimos? Porque alguém nos fez. Final: o ser existe para algo. A resposta é encontrada através daquilo que transcende, ou seja, uma finalidade, uma meta. Em Aristóteles a finalidade do ser era a ética enquanto dimensão de felicidade (JEAGER, 1995).

⁸ Entende-se como um sistema social de relações entre a Igreja e do Estado, que influenciou as questões sociais, políticas e morais (GOMES, 1997).

⁹ "Entende-se como *Eudaimonia* a formação entre o prefixo "eu" que significa "bem disposto" e "*daimon*", "um poder metafísico divino"; "*eudaimon*" um adjetivo para "feliz". No período grego

Dentro deste pensamento, Tomás de Aquino, na Suma Teológica, fundamenta-se na metafísica aristotélica, em que a felicidade humana relaciona ao Divino. A Lei Divina conduz o ser à vida cristã e ao paraíso, guiando as outras leis.

Kant¹⁰ propõe uma *metafísica dos costumes*. De acordo com Zanella (2008) dentro do pensamento kantiano a moral e a religião estão relacionadas. De um lado, a moral como deveres são questões fundamentais ao ser racional, que age conforme um sistema universal¹¹. De outro lado, na religião, os deveres fazem parte da vontade e dos mandamentos divinos e corresponde a perfeição. A relação está no fato que a moral atinge a sua plenitude na absoluta autonomia da razão prática (ser racional), em que torna uma lei para si mesma como dever perfeito e incondicional.

O estudo¹² de Jean Piaget (1896-1980) é pioneiro sobre o desenvolvimento moral. De acordo com Silva (2018) Piaget também foi o pioneiro a relacionar a religião com o desenvolvimento humano quando percebeu que o uso expressivo da linguagem, a utilização de símbolos e o senso moral do que é bem ou mal remetiam a religião. Influenciado por Piaget, Kohlberg (1981) diferenciou as questões religiosas e morais, todavia, relacionou nos estágios de desenvolvimento moral. De acordo com Kohlberg algumas questões morais são respondidas através das dimensões espirituais e religiosas. Tais como, é bem ou mal? A resposta

antigo, a felicidade atrela-se ao poder de usufruir dos dons divinos. Para Platão, a felicidade é produto da sabedoria que acede ao mundo das ideias (PLATÃO, 1999).

¹⁰ Entende-se que no pensamento de Kant (1724-1804) o ser humano não é capaz de responder algumas questões metafísicas como a existência de Deus. Neste sentido, Kant valoriza a razão. Mas, não desconsidera a influência da religião na moral.

¹¹ Quando as ações pessoais são moralmente boas ao ponto de que elas tornam lei universal (KANT, 2004).

¹² Uma teoria cognitiva do desenvolvimento moral em sua obra *Le judgment moral chez l'enfant* (1932).

para isso não está somente em seguir preceitos morais, mas abrange um sentido e propósito de ser, o que pode associar as dimensões espirituais e religiosas. Também influenciado por Piaget, James Fowler (1992) desenvolveu estágios¹³ da fé relacionados à moral no desenvolvimento humano, nas decisões e propósito da vida.

Diante do contexto acima, este estudo tem como objetivo, entender como a religião influencia o desenvolvimento moral, na reflexão do bem e mal, de ser e viver, nos propósitos pessoais, na busca da felicidade e o sentido de vida, e especificamente, nas tomadas de uma decisão moral, o que remete a competência moral. Para isso, este estudo justifica-se e estrutura-se da seguinte forma: a) É possível encontrar a espiritualidade em diferentes abordagens epistemológicas: pré-socrática, em Platão, em Agostinho, em Aristóteles, em Tomás de Aquino, Kant, Piaget, Kohlberg e Fowler. Para eles, existe uma relação entre as questões morais com as espirituais (religiosas ou não); b) Nas relações das noções dos termos da competência moral, da religiosidade, e da espiritualidade. Neste contexto, é utilizada a religião cristã como um exemplo para compreender a relação entre a competência moral e a religiosidade devido a maior parte da população brasileira ser cristã (GERONE, 2015); c) Nas implicações da religiosidade e da espiritualidade para a competência moral. Neste momento, aponta-se que o estado de espírito, de forma racional, auxilia nas decisões de juízos, o que é o justo nas ações morais e sociais. Também, aponta-se como Kohlberg (1981) compreendeu a questão religiosa dentro dos estágios do desenvolvimento moral, e como Lind (2006) em estudos

¹³ A fé (pode ou não remeter a religião) é algo intrínseco a todo ser humano e serve como nortes dos valores morais, éticos e do comportamento social. Os estágios são: 0) Fé indiferenciada (um pré-estágio); 1) Fé intuitivo-projetiva; 2) Fé mítico-literal; 3) Fé sintético convencional; 4) Fé individuativo-reflexiva; 5) Fé conjuntiva e 6) Fé universalizante.” Entende-se que tais estágios são meios de desenvolvimento que corresponde a uma tipologia de fé, que relaciona com a própria existência, história pessoal e coletiva, (FOWLER, 1992).

sobre a competência moral encontrou uma segmentação moral com a influência religiosa em estudantes de medicina relacionada ao ambiente de aprendizado médico (BATAGLIA, 2020). Pois, a formação dos profissionais da saúde visa mais o lado científico e biomédico devido à separação entre a ciência e a religião.

Neste contexto, na atualidade, a espiritualidade é uma dimensão importante para a competência moral na área médica, como: na formação contínua e integral, nas implicações no modo de viver, e nas tomadas de decisões referentes ao estado de saúde-doença, que pode ajudar a diminuir os conflitos morais entre as questões religiosas, espirituais e a saúde.

Nas considerações apontam-se algumas discussões centrais deste estudo. A noção de espiritualidade possui uma disposição para a competência moral no que tange a reflexão ética-moral. Pois, é no estado de espírito que avalia a si mesmo, a ação moral e social, as quais se desdobram no comportamento da autonomia, da solidariedade e altruísmo. Dimensões que compõe a noção da espiritualidade.

Considera-se que dentro da religiosidade, a moral associa-se mais aos costumes, tradições e normas, representadas por um sistema de doutrinas e dogmas religiosos que podem reduzir a competência moral.

Portanto, entende-se que a espiritualidade é uma intermediadora entre as questões religiosas e morais, pois a espiritualidade corporifica um conjunto de pensamentos e atitudes que vão além da religiosidade, o que ajuda na competência moral, como por exemplo, a construção de uma visão integral em experiências morais e sociais.

Por fim, entende-se que na contemporaneidade, a espiritualidade é uma intermediadora entre as questões religiosas e científicas, como por exemplo, na relação entre a religiosidade e a formação médica a

espiritualidade é um recurso educativo para a formação integral, o que influencia a competência moral dos profissionais da saúde, no modo de viver, nas tomadas de decisões referentes ao estado de saúde-doença, e a lidar com os conflitos morais entre as questões religiosas e a saúde.

A Competência Moral, a Religiosidade e a Espiritualidade

De uma forma introdutória é importante entender a noção sobre o que é competência moral. Para Bataglia (2020) que concentrou uma vasta pesquisa sobre a moral em cima de estudos de Kohlberg, Lind¹⁴ e Puig, a competência moral é: “a capacidade de agir de modo ético” (p. 14), “uma habilidade que se evidencia no social, em situações de conflito e que conjuga aspectos diversos da personalidade: emoções, sentimentos, atitudes, razão, disposição” (p. 18).

Sobre a noção da espiritualidade e religiosidade existe no meio acadêmico e popular uma associação entre elas, mas, não são.

Entende-se a espiritualidade como um estado e natureza de espírito, uma ontologia¹⁵ que implica nas decisões da vida, nos valores, nas relações sociais, e no sentido e o propósito da vida, e na fé¹⁶. Portanto, a

¹⁴ “o conceito de competência estava sendo trabalhado e operacionalizado pelo pesquisador alemão Georg Lind que elaborou na década de 1970 o Moral Competence Test (MCT), um instrumento de avaliação da competência moral”. (BATAGLIA, 2020, p. 14).

¹⁵ Parte da metafísica que trata da natureza, realidade e existência (AULETE, 1980).

¹⁶ Para Fowler (1981) a “*fé é um aspecto genérico da luta humana para achar e manter sentido, e que ela pode ou não exprimir-se pela religião*” (p.83). De acordo com Fowler faz parte da natureza humana buscar sentido e, este está associado a fé que pode ou não levar para práticas religiosas. Entende-se que Fowler separa fé e religião, sendo fé um “*mistério que nos envolve*” (p.39), uma “*realidade transcendente*” (p. 168), em outras palavras, a espiritualidade.

espiritualidade¹⁷ é parte do construto humano que se desenvolve a partir das experiências pessoais e sociais que pode implicar (ou não) no comportamento religioso (GERONE, 2020). Ou seja, a espiritualidade como um estado de espírito antecede a religiosidade, uma qualidade, comportamento e prática procedente da religião¹⁸.

Por religiosidade entende-se como um sistema de crenças e práticas seguidas por um grupo de pessoas que se relacionam, amparam-se em um conjunto de ritos, doutrinas, ensinamentos, normas, e acreditam, idolatram uma figura personificada¹⁹ do Sagrado, do Divino ou de um Deus, como por exemplo, o cristianismo é uma relação entre pessoas²⁰ que aderiram aos símbolos, as liturgias, e aos ensinamentos morais e espirituais²¹ de Jesus Cristo.

Diante do contexto acima, entende-se que as noções de espiritualidade e religiosidade são diferentes e abarcam a noção moral também de formas diferentes.

De um lado, a espiritualidade como uma ontologia conota com a noção de moral enquanto uma “morada do ser”²². No estado de espírito,

¹⁷ Neste aspecto, a espiritualidade também pode ser entendida como: solidariedade, empatia, alegria, amizade, sentido e propósito de vida, um espaço de reflexão da vida, uma transcendência daquilo que é material e genérico (GERONE, 2020).

¹⁸ Com etimologia latina, *religare*, se entende como “religação”, uma conexão-relação entre o ser humano e Divino (GERONE, 2020).

¹⁹ Possui forma, aspecto, qualidades, características, padrão, ou aquilo que é encarnado (AULETE, 1980).

²⁰ A comunhão com Deus e as pessoas é uma prioridade no cristianismo. *Amarás, pois, ao Senhor teu Deus de todo o teu coração, e ao próximo como a si mesmo.* (MARCOS 12:29-34).

²¹ Dentro do conceito da maioria das religiões o que é espiritual origina-se no próprio Sagrado, no Divino ou em Deus. Neste sentido, o religioso vê o que é espiritual como parte da sua construção humana, mas antes disto, é um aspecto da Criação e essência Divina. Como por exemplo, no Cristianismo Deus por meio de seu Espírito, emana em toda a vida: “*O Espírito de Deus me criou, e o sopro do Todo-poderoso me deu a vida*” (Jó 33.4)

²² Termo acunhado por Boff (2003) que propõe uma ética compatível com a espiritualidade.

de forma racional, avalia-se a si mesmo e as decisões de juízos, o que é o justo (certo e errado) nas ações morais e sociais (CORTINA; MARTÍNEZ, 2005). Entende-se este contexto como uma disposição para a competência moral. Portanto, a espiritualidade como uma reflexão ética-moral constitui a competência moral, que se desdobra no comportamento, em ações de solidariedade, altruísmo, justiça que contribuem para a autonomia moral²³.

De acordo com Kohlberg (1981) a autonomia moral faz parte do juízo moral e é alcançada em estágios²⁴ do desenvolvimento moral. Todavia, existem questões da vida que estão além do alcance moral e são explicadas por dimensões espirituais, como por exemplo, por que fazer o bem? Não se trata apenas de cumprir o senso moral em prol do convívio social, mas, de um sentido e propósito de vida associado à dimensão espiritual. Por isso, para Kohlberg (1981) na consciência humana existe uma ordem cósmica²⁵, que leva ao sétimo estágio no desenvolvimento moral, remetente a dimensão espiritual.

Salienta-se que os estágios em Kohlberg (1981) são construídos, através de dilemas morais o indivíduo passa para estágios mais amadurecidos. Neste sentido, pode-se entender que o sétimo estágio pode

²³ Uma "lei de si mesmo". Uma capacidade de distinção entre bem e mal, autodeterminação, condução da vida em uma perspectiva moral (CORTINA; MARTÍNEZ, 2005).

²⁴ Kohlberg definiu seis estágios do desenvolvimento moral. Os de número ímpar formam as variáveis heterônomas dos níveis de julgamento, neles predomina a percepção da regra ou convenção como imposta. Do outro lado, os estágios pares formam as variáveis autônomas, pois neles prevalece a dimensão de independência do indivíduo face à norma ou regra estabelecida. Os seis estágios são: pré-convencional: Estágio 1: Orientação pela obediência e punição. Estágio 2: Orientação pelo interesse próprio. Convencional: Estágio 3: Orientação pela conformidade social. Estágio 4: Orientação pelo direito e pela ordem. Pós-convencional: Estágio 5: Orientação para contratos sociais. Estágio 6: Orientação pela ética universal.

²⁵ Algo sem imperfeição, injustiça e erro. Também é uma capacidade de sentir uma energia que fez surgir a Terra, as estrelas e as galáxias; essa mesma energia fez emergir todas as formas de vida e a consciência reflexa dos humanos (BOFF, 2010).

colaborar para o desenvolvimento moral. Segundo Habermas²⁶ (2002) a dimensão espiritual²⁷ compõem os valores éticos e a autonomia, e tem a capacidade de potencializar a consciência das normas e a solidariedade entre os indivíduos em uma situação de crise. Entende-se isto como uma disposição da competência moral.

De outro lado, a religiosidade como um conjunto de práticas e crenças seguidas por um grupo de pessoas que estabelecem normas (doutrinas e ensinamentos) para relacionar-se entre si, com os outros e o Sagrado, conota com a moral²⁸ enquanto preceitos que regulam o comportamento humano, o modo de viver, e o entendimento sobre os juízos morais (BOFF, 2003).

Na religião, a moral relaciona-se com a competência religiosa, desenvolvida e entendida em níveis de amadurecimento religioso. Quanto maior aderência a doutrina e ensinamento religioso, maior será a percepção moral para o grupo e indivíduo religioso. De acordo com Bataglia (2020), a religiosidade pode causar a segmentação moral, em que:

[...] indivíduos que são capazes de refletir a respeito de problemas morais, frente a algum conteúdo específico deixam de fazê-lo (p. 36).
Sujeitos que tratam temas sociais como dogmas apresentam uma falta de capacidade de lidar com a controvérsia e pluralidade de ideias de modo pacífico e democrático, levando a uma baixa competência moral (BATAGLIA, 2020, p. 16).

²⁶ Pesquisou e interagiu com os estudos de Kohlberg. Especialmente os estágios do desenvolvimento moral.

²⁷ Em *La pensée post-métaphysique* [O pensamento pós-metafísico], Habermas afirma que a dimensão espiritual (religiosa) é uma necessidade e indispensável à existência. Onde, existem crises que só são respondidas pela fé. Entende-se que a dimensão espiritual é a espiritualidade, que pode levar (ou não) as crenças religiosas.

²⁸ “*mores*” (BOFF, 2010).

Bataglia (2020) destaca que a competência moral é quando o indivíduo: “reconheça a qualidade de argumentos contrários à opinião do sujeito, isso pressupõe outra capacidade que envolve a estrutura cognitiva, porém, mais do que isso, exige uma postura não dogmática em relação a sua própria atitude” (p. 27). Neste sentido, o sujeito religioso possui um senso moral, porém, decide julgar e tomar decisões morais de acordo com as doutrinas religiosas²⁹, com a influência do grupo religioso³⁰, e da sua percepção religiosa³¹, o que pode regredir a competência moral. Sobre isso, Lind (2006) em estudos sobre a competência moral, através de um instrumento (*Moral Competence Test*)³², encontrou uma segmentação moral com a influência religiosa.

Entre os estudos de Lind, em uma pesquisa com estudantes de medicina, encontra-se uma regressão na competência do julgamento moral (*C--score*), que deve estar relacionada ao ambiente de aprendizado médico (BATAGLIA, 2020). De acordo com Gerone (2015), a formação dos profissionais da saúde visa mais o lado científico e biomédico devido à separação entre a ciência e a religião. Na Idade Média, por influência da Igreja Católica, associava-se ao tratamento médico com as crenças

²⁹ Normas, regras, e ensinamentos religiosos, que são condicionadas e dogmáticas, mas, aceitas conscientemente pelo sujeito religioso.

³⁰ As relações sociais dentro de um grupo religioso podem influenciar o comportamento do sujeito. Mesmo não concordando, comporta-se de acordo com o grupo religioso na busca aceitação e reconhecimento e pertencimento social.

³¹ Trata-se de uma reflexão cultural e histórica se as doutrinas, normas e convivência no grupo religioso fazem ou significam algum sentido moral. Onde, o sujeito religioso justifica as ações e decisões morais diante de uma consciência histórica e cultural. Como por exemplo, um cristão fundamenta sua percepção de mundo, de si, e dos outros dentro da sua tradição cultural cristã e em um processo histórico da construção do conhecimento religioso, na maior parte atribuída aos estudos e ensinamentos sagrados. Legados construídos pelos pais da fé, e pela Sã doutrina e Sagradas Escrituras.

³² Propõe uma tarefa moral difícil que envolve a avaliação de argumentos e contra-argumentos. A avaliação focaliza a coerência do sujeito em ponderar a qualidade dos argumentos e não apenas sua própria atitude em relação ao tema do dilema (BATAGLIA, 2020, p. 20).

religiosas³³, como por exemplo, o poder da cura de uma enfermidade estava em Deus, e a doença³⁴ era um resultado do pecado e da imoralidade humana³⁵. Devido a isto, e ao avanço científico na Idade Moderna³⁶, a formação médica torna-se científica e técnica, em que a relação entre a ciência e a religião passou a ser visto como algo artesanal. Surge, então, um modelo de tratamento médico técnico (GERONE, 2015).

Na contemporaneidade, a formação técnica-científica na área médica é discutida. Os enfoques técnicos através da tecnologia e das pesquisas científicas possibilitam curar e tratar enfermidades que em séculos passados eram incuráveis, e assim, proporcionam melhorar qualidade de vida. Contudo, o uso indiscriminado da tecnologia ainda com boas intenções pode resultar no abandono, muitas vezes não intencional, de outras dimensões humanas respeitáveis, como, a comunicação, os valores, a dignidade do ser, os sentidos e propósitos existenciais (GERONE, 2015). Neste sentido, busca-se na formação médica uma visão integral, que abarca a dimensão psicológica, social, ecológica e espiritual (BATAGLIA, 2020). De acordo com Gerone

³³ No início da era cristã até a alta Idade Média, há uma forte crença no poder milagroso do evangelho para curar as doenças. O texto lucano relata o cuidado em saúde como algo profundamente característico a Cristo: “[...] toda a multidão procurava tocar-lhe, porque saía dele virtude, e curava a todos” (Lc 6.19).

³⁴ A saúde está na valorização do sofrimento e da enfermidade. Acreditavam que Deus salvava apenas pela experiência do sofrimento e da enfermidade, pois um corpo sadio não é com frequência um lugar habitado por Deus (GERONE, 2015).

³⁵ O povo hebreu acreditava que a doença era causada pelo pecado e a saúde ao obedecer a Deus (Gn12:17; Pv 23:29-32). Este pensamento compõe a visão judaico-cristã fortemente na idade Média. Atualmente, percebem-se alguns grupos religiosos com o mesmo pensamento, como por exemplo, o neo pentecostal (GERONE, 2015).

³⁶ O foco tecnológico e prestação de serviços são advindos da Revolução Industrial (GERONE, 2015).

(2015), a espiritualidade pode ser um recurso positivo (*coping*³⁷) que ajuda a lidar com as crises, sofrimentos vivenciados em uma situação de enfermidade entre pacientes e os profissionais da saúde. A espiritualidade também está associada ao propósito e sentido de vida pessoal e profissional, o que ajuda os profissionais da saúde nas relações sociais, e tomada de decisões morais³⁸. Ou seja, a espiritualidade é uma dimensão importante para a competência moral na área médica. Para isso, aponta-se a importância de uma formação contínua e integral na área saúde, tais como: o entendimento sobre a espiritualidade e a religiosidade e suas implicações no modo de viver, e nas tomadas de decisões referentes ao estado de saúde-doença, que pode ajudar a diminuir os conflitos morais entre as questões religiosas, espirituais e a saúde.

Considerações

Considera-se que a espiritualidade é parte do construto e desenvolvimento humano, tais como: as religiosas e as morais. Nota isto nas diferentes abordagens epistemológicas: na filosofia pré-socrática, em Platão, em Agostinho, em Aristóteles, em Tomás de Aquino, Kant, Piaget, Kohlberg e Fowler. Para eles, existe uma relação entre as questões morais com as espirituais (religiosas ou não).

Cogita-se que a noção de espiritualidade possui uma disposição para competência moral no que tange a reflexão ética-moral. No estado de

³⁷ Entende-se como *coping* uma forma de enfrentamento, que pode ser positivo quando proporcionar resiliência, superação e aceitação, ou negativo quando causa sentimento de culpa, vergonha, medo, agressão e estresse (GERONE, 2015).

³⁸ Ao sangue, à eutanásia, à cura, a práticas de cura, a medicamentos, à doação de órgãos, a questões sobre o direito de morrer, a procedimentos cirúrgicos e ao recebimento de visitas (GERONE, 2015).

espírito avalia a si mesmo, a ação moral e social, que se desdobram no comportamento da autonomia, da solidariedade e altruísmo. Dimensões que compõe a noção da espiritualidade.

Considera-se que dentro da religiosidade, a moral associa-se mais aos costumes, tradições e normas, representadas por um sistema de doutrinas e dogmas religiosos que podem reduzir a competência moral. Um sujeito religioso pode evitar tomar decisões morais quando vão contra as suas crenças religiosas, que são interpretadas como leis e princípios divinos perfeitos, portanto, não cabíveis de discussões, inibindo os argumentos contrários as crenças religiosas. Surgindo assim, a segmentação moral.

Sobre isto, não se pretende desvalorizar as crenças religiosas ou criar um discurso ateísta e relativista. Todavia, ciente da relação entre a moral e a religião, a espiritualidade como um construto de todo ser humano que pode levar a religiosidade é uma intermediadora entre as questões religiosas e morais, pois a espiritualidade corporifica um conjunto de pensamentos e atitudes que vão além da religiosidade, o que ajuda na competência moral, como a construção de uma visão integral nas experiências morais.

O ser religioso pode se apegar ao sistema de doutrinas e dogmas para interpretar e agir de acordo a sua percepção moral, entretanto, neste processo, é necessário encontrar um sentido e propósito que remetem ao âmbito de espírito, que em última análise é avaliar-se e transcender a ação moral. Ora, crenças religiosas sem um sentido e propósito que transcenda a ação podem ser reducionistas e demagogas, fechando em si mesmo os próprios valores, objetivando a experiência da crença e da fé apenas em práticas segregadas. Ao contrário disto, independente da religião, a crença religiosa como uma expressão da fé envolve um nível de assimilação

racional no estado de espírito, como, questionar a existência (ou não) do Divino, buscar o transcendente aqui e no além, encontrar significado de valores no simbólico, e na testificação³⁹, que levará o sujeito a realização e a assimilação do amor à verdade, da compaixão para com os sofredores e os indefesos, e da construção de valores que torna sensíveis as realidades⁴⁰, com seriedade e integralidade (BOFF, 2010).

Por fim, de acordo com Cremonese (2019) a integralidade é pauta das reflexões morais na contemporaneidade, tanto as religiões e as ciências não podem limitar seus valores em si mesmos, é preciso transcender⁴¹. E isso se dá através de uma educação⁴² que vise à formação integral, como por exemplo, na formação médica contemporânea aborda-se a espiritualidade⁴³ como uma dimensão que influencia as tomadas de decisões referentes ao estado de saúde e doença.

³⁹ Ato de testificar, testemunhar, compartilhar, comungar, experimentar, vivenciar os valores religiosos.

⁴⁰ De acordo com Moses (2009) existem 64 princípios morais comparados entre as religiões, alguns deles: "A regra de ouro", "ama o teu próximo", "há um só Deus", "é melhor dar do que receber", "o Reino do Céu está dentro de nós", "colhemos aquilo que semeamos", "a verdade é universal", "honra teu pai e tua mãe", "ama os teus inimigos", "nem só de pão vive o homem", "bem-aventurado aquele que perdoa" e "Deus é amor".

⁴¹ Transcender o que é genérico, uma **transdisciplinaridade**: não atinge apenas as interações ou reciprocidades, mas situa-se nas relações no interior de um sistema total, na interação global das várias ciências ou visão de mundo (cosmovisão).

⁴² A educação não está restrita apenas a escola, mas trata-se de "uma prática humana e social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal (LIBANEO, 2001, p. 06-07).

⁴³ Fowler (1992) elaborou estágios da fé (espiritualidade) com implicações morais. Para Fowler a Fé é um recurso para a busca de sentido e experiências na vida, que se constrói na inteiração com ambientes educativos, família, escola e sociedade e outros.

Referências

AGOSTINHO, S. **A cidade de Deus**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

AULETE, C. **Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Delta, 1980. v. 5.

BATAGLIA, P. U. R. **A construção da competência moral e a formação do psicólogo**. Tese (Doutorado em Psicologia Social), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 20 São Paulo, 2001.

BATAGLIA, P.U.R. **Competência moral**: contribuição para a elaboração do constructo. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Câmpus de Marília, 2020.

BÍBLIA SAGRADA. **Bíblia de Jerusalém**. São Paulo: Paulus, 2002.

BOFF, L. **Ética e moral**: a busca dos fundamentos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

Cremonese, D. Ética e moral na Contemporaneidade. Campos Neutrais – **Revista Latino-Americana de Relações Internacionais** Vol. 1 Nº 1, Janeiro – Abril de 2019

FOWLER, J. W. **Estágios da Fé**: a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido. São Leopoldo: Sinodal, 1992.

GERONE, L. G. T. de. GERONE JUNIOR, A. de. Um estudo sobre a espiritualidade no cuidado em saúde sob uma perspectiva teológica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 09, Vol. 01, pp. 137-156. Setembro de 2020. ISSN: 2448-0

9 5 9. Disponível em:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/ciencia-da-religiao/perspectiva-teologica>, DOI:

10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/ciencia-da-religiao/perspectiva-teologica. Acesso em: 17 dez. 2020.

GERONE, L. G, T,de. **Um olhar sobre a Religiosidade/Espiritualidade na Prática do Cuidado entre profissionais de saúde e pastoralistas.** – Escola de Educação e Humanidades. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.(Mestrado em Teologia). Curitiba, 2015. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3116. Acesso em: 17 dez. 2020.

GERONE, L. G. T. de. A espiritualidade no contexto da ciência da Saúde. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 05, Ed. 09, Vol. 01, pp. 1 2 1 - 1 3 6 . S e t e m b r o d e 2 0 2 0 . I S S N : 2 4 4 8 - 0 9 5 9. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/ciencia-da-religiao/ciencia-da-saude>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/ciencia-da-religiao/ciencia-da-saude. Acesso em: 17 dez. 2020.

GOMES, F. J. "As comunidades cristãs da época apostólica". *In: Phoinix*, Rio de Janeiro, 3: 139-156,1997.

HABERMAS, J. *L'avenir de la nature humaine*. Paris, Gallimard, 2002.

JEAGER, W. **Paideia:** A formação do homem grego. Tradução Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Outros Escritos.** São Paulo: Martin Claret: 2004.

KOHLBERG, L. (1981). **Ensaio sobre o Desenvolvimento Moral**. Volume I; A filosofia do desenvolvimento moral. Nova Iorque.

LIBANELO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educ. rev.** Curitiba, n. 17, p. 153-176, junho de 2001.

LIND, G. **Introduction to the Moral Judgment Test** (MJT). 2006. Disponível em: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-intro.htm>. Acesso em: 14 dez. 2020.

MOSES, J. "**Unidade: os Princípios Comuns a todas as Religiões**". Editora Sextante, 2009.

PLATÃO. **Diálogos**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os Pensadores).

SILVA, F. O que há de religioso no desenvolvimento humano: uma revisão da literatura. **Numen**: revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v. 21, n2, jul./dez. 2018, p. 212-223

TRABULSI, J. A. D. **Religião e Política na Grécia**: das Origens até a Pólis Aristocrática. *Clássica*, 5/6, 133-147, 1992/93.

ZANELLA, D. **Kant Immanuel em Religião À Moral Da Passagem**. Mestrado De Dissertação. Universidade Ccsh – Humanas E Sociais Ciências De Centro Filosofia De Departamento Filosofia, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9050/DIEGOCARLOSZANELLA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 02 Dez 2020.

A COMPETÊNCIA MORAL COMO ANTECEDENTE À LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL

Alexandre da Silva Lessa

Maria Célia Reisa da Silva

Introdução

A competência moral é definida por Georg Lind (1947-), psicólogo pesquisador alemão, como capacidade de uma pessoa resolver problemas e conflitos, com base em princípios morais universais – quando atinge os graus mais elevados dessa competência – que sustentam deliberações e discussões, em vez de agir com desrespeito, falsidade, violência ou submetendo outros a poder de autoridade (LIND, 2019). O desenvolvimento da competência moral na formação acadêmica vem sendo analisada em pesquisas com graduandos de medicina, enfermagem, psicólogos e militares (MACHADO, TAVARES, 2016; ENDERLE, 2017; PACCA *et al.*, 2017; BERETA, 2018), dada a importância atribuída a capacidade de o indivíduo lidar com os dilemas morais enfrentados em qualquer ambiente profissional. Contudo, não é uma capacidade relevante

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-220-8.p209-232>

apenas para quem desenvolve a própria competência moral, pois as pessoas que se relacionam com sujeitos moralmente competentes, seja por vínculo pessoal ou profissional, também são beneficiadas por suas atitudes morais. (LIND, 2019)

Nesse enfoque, a competência moral aproxima-se do modelo de liderança transformacional, cujos líderes são reconhecidos tanto pelo respeito à dignidade e às particularidades de seus seguidores, quanto pela mediação nos dilemas com valores concorrentes nas situações reais (BASS, 1985). Os líderes transformacionais são notórios também pelo estímulo à elevação do nível de maturidade e ideais dos seguidores, vistos na superação dos interesses próprios imediatos para a busca por auto-realização e bem-estar dos outros. (BASS, 1999)

Assim sendo, vislumbra-se uma estreita relação entre a competência moral e o modelo de liderança transformacional que o presente estudo objetiva explorar em busca de referências implícitas ou explícitas à competência moral, nas publicações dos principais pesquisadores sobre liderança transformacional, sob a conjectura de a capacidade de lidar com dilemas morais influencia na liderança transformacional. Aliás, propõe-se que a competência moral não apenas exerce influência no desempenho, mas seria mesmo uma condição antecedente à liderança transformacional.

Para mais, espera-se, com essa publicação, estimular pesquisas que investiguem essas possíveis relações de competência moral em líderes transformacionais, contribuindo não somente para o sucesso profissional individual, mas também para o desenvolvimento moral coletivo.

Liderança Transformacional

As pesquisas demonstram que liderança transformacional tem importância em todas as áreas (AVOLIO, YAMMARINO, 2002 *apud* BASS, RIGGIO, 2006), tal como um fenômeno social ‘liderança’ que pode ocorrer - e é importante que aconteça - em todos os níveis e por qualquer indivíduo (BASS, RIGGIO, 2006). Calaça e Vizeu (2015) destacam que a liderança transformacional floresceu nos estudos da área de administração, capitaneados por Bernard Bass¹ (1925-2007), mas sua origem provém da publicação do cientista político, James MacGregor Burns (1914-2014), cujo pensamento foi influenciado pelas crises de liderança na política dos EUA nas décadas de 60 e 70.

A liderança transformacional foi descrita por Burns (1978 *apud* CALAÇA, VIZEU, 2015, p. 127) como uma dinâmica em que “uma ou mais pessoas se envolvem uns com os outros, de tal maneira que os líderes e seguidores motivam uns aos outros a níveis mais elevados de motivação e moralidade”.

Segundo Bass e Riggio (2006), líderes transformacionais motivam pessoas a fazerem além do esperado e até a superarem os limites pessoais imaginados, incitando ativamente uma transformação das atitudes, crenças e motivações de seus seguidores (BASS, 1985). Ocorre, nesse processo de influência, uma modificação na maneira como os seguidores se percebem, pela ênfase de aspectos positivos presentes em cada contexto e pela tradução de desafios em oportunidades de realização pessoal. Desse modo, os ideais e o nível de maturidade dos seguidores se elevam, da mesma forma que suas preocupações com o bem-estar coletivo e suas necessidades de

¹ Neste estudo, foram selecionadas as obras basilares desse autor como referência (BASS, 1985; BASS, 1999; BASS, RIGGIO, 2006).

realização pessoal (BASS, 1985; 1999). Como resultado, os seguidores tendem a ser mais comprometidos e satisfeitos (BASS; RIGGIO, 2006).

Esses e outros aspectos da liderança transformacional foram categorizados por Bass (1999) em quatro componentes:

- a) **Influência Idealizada:** compreende a influência do líder nos membros do grupo, pelo comportamento ético e moral que ele demonstra consistentemente, enfatizando a perspectiva coletiva presente nos objetivos propostos. Em outro aspecto, envolve a consideração, confiança, respeito e admiração que a liderança conquista dos seguidores, pela forma como ele se relaciona e pelos ideais expressos para dar sentido ao que se deve fazer. A influência idealizada é um fator central da liderança transformacional, porque trata da influência sobre ideologias, ideais, princípios morais, ou seja, das questões éticas e morais que envolvem a relação do líder e seguidores, e destes com o entorno (BASS, 1999);
- b) **Motivação Inspiracional:** expressa a qualidade de os líderes criarem condições para os membros se comprometerem e se responsabilizarem com propostas e objetivos claramente comunicados e compartilhados, motivando e criando significado ao trabalho. A liderança apresenta desafios ao grupo e promove o espírito de equipe;
- c) **Estimulação Intelectual:** provoca a reflexão para inovação e criatividade, discutindo soluções e propostas que extrapolam o habitual. Esse estímulo procura evidenciar a natureza dos problemas e das possíveis vias de resolução, provocando nos seguidores “um salto discreto na conceituação, compreensão e

discernimento dos seguidores” no enfrentamento dos desafios (BASS, 1985, p. 37);

- d) Consideração Individualizada: denota um tratamento diferenciado para cada elemento do grupo, baseado no reconhecimento das peculiaridades e necessidades individuais, conhecidas por meio do diálogo e, sobretudo, pela audição atenciosa. Reconhecendo os desejos e necessidades peculiares em cada indivíduo, em suas trajetórias de realização e crescimento pessoais, o líder propõe desafios personalizados com a delegação de trabalhos desafiadores e o aumento de responsabilidades de cada seguidor (BASS, 1985), monitorando o desenvolvimento no sentido de oferecer apoio adicional ou orientação para o progresso do indivíduo. (BASS, 1999).

Os componentes supracitados foram definidos e aprimorados por Bass (1985), ao longo de décadas de pesquisa (BASS; RIGGIO, 2006), baseando-se em respostas coletadas cujas afirmações descrevem a liderança transformacional pelo tratamento respeitoso do líder com os seguidores, pelo exemplo de integridade e justiça e pelo estabelecimento de elevados e claros padrões de desempenho. Os respondentes também descreveram que líderes transformacionais deram autonomia e encorajaram o desenvolvimento dos seguidores e que estes podiam contar com o líder para defendê-los. Junto com a motivação e a consciência modificadas e aumentadas, nas reações frequentes dos seguidores sob liderança transformacional, estavam presentes uma forte simpatia, confiança, admiração, lealdade e respeito.

Não obstante a liderança transformacional ser tão qualificável, Bass (1985) é contundente ao afirmar a existência de situações em que a abordagem transformacional pode não ser apropriada.

Liderança Transacional

Burns também introduziu o conceito liderança transacional (BURNS, 1978 *apud* BASS, 1999; BASS, RIGGIO, 2006; CALAÇA, VIZEU, 2015), cunhando essa expressão em contraponto à liderança transformacional, já que nem toda relação entre líder e seguidor tem um conteúdo moral como elemento mediador (CALAÇA; VIZEU, 2015).

Liderança transacional trata de uma relação de troca entre as partes, cada qual buscando atender seus próprios interesses (BASS, 1999), com o líder recompensando ou punindo o seguidor, conforme o desempenho demonstrado (BASS; RIGGIO, 2006). A relação transacional pode assumir a forma de:

Recompensa contingente em que o líder esclarece ao seguidor por meio de orientação ou participação o que o seguidor precisa fazer para ser recompensado pelo esforço. Pode assumir a forma de **gerenciamento ativo por exceção**, em que o líder monitora o desempenho do seguidor e toma medidas corretivas se o seguidor não cumprir os padrões. Ou pode assumir a forma de liderança passiva, na qual o líder pratica o **gerenciamento passivo por exceção**, esperando que os problemas surjam antes de tomar uma ação corretiva, ou é **laissez-faire** e evita qualquer ação. (BASS, 1999, p. 10-11, tradução nossa, grifos nossos)

Esses três componentes, com os quatro componentes da liderança transformacional, mais a ‘liderança’ *laissez-faire*, compõem o modelo de

*Full Range Leadership*² (FRL). Esse espectro completo de liderança pode ser medido pelo Questionário Multifatorial de Liderança³ (MLQ), mensurando a frequência de exibição, pelo líder, desses fatores de liderança transformacional e transacional. Bass (1999) afirma que o perfil de cada líder exibe frequências variadas dos fatores.

Comparativamente, líderes com seguidores mais satisfeitos e mais eficazes nos resultados são líderes mais transformacionais e menos transacionais (AVOLIO, BASS, 1991 *apud* BASS, 1999). A liderança transacional também pode ser eficaz em trazer resultados, uma vez que os seguidores são informados do que é esperado deles e o que lhes espera como benefício ou punição. Esse esclarecimento pode produzir um sentimento de confiança e motivar a busca pelos resultados mutuamente valiosos. Contudo, a liderança transformacional pode inspirar a dedicação de esforços extraordinários e níveis de autoconfiança bem maiores. (BASS, 1985)

Na teoria FRL, ambos os modelos podem ser aplicados em qualquer equipe e em qualquer tipo de organização e a liderança transformacional é, de algum modo, uma evolução da liderança transacional, base necessária para a elevação ao próximo nível. (BASS; RIGGIO, 2006)

Não obstante, para Burns (1978 *apud* BASS; RIGGIO, 2006), o elemento crucial e distintivo desses modelos é a liderança moral edificante que configura os líderes transformacionais.

² O modelo *Full Range Leadership* pode ser traduzido como Teoria da Banda Larga de Liderança (TBLL) (ROSINHA, 2009).

³ *Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)* (BASS, 1985).

Liderança Transformacional, Ética e Moralidade

Para Burns (1978 *apud* BASS, 1985) a liderança transformacional é moral se lidar com necessidades reais e se for baseada em objetivos explícitos e verdadeiros. Todavia, as transformações propostas também podem ser imorais, se os níveis de necessidade elevados pelos líderes transformacionais não forem autênticos, ou seja, se as mudanças forem empreendidas com base em falsos discursos e propostas que visam apenas aos anseios dos constituintes (BASS, 1985).

Para afastar do conceito de liderança transformacional a imoralidade de líderes que promovem mudanças egoístas, Bass (1998 *apud* BASS, RIGGIO, 2006) estabelece a distinção entre líderes transformacionais autênticos e inautênticos (ou líderes pseudotransformacionais). Alguns autores caracterizam essa diferença acrescentando que líderes pseudotransformacionais utilizam mal o poder e os valores que enaltecem não correspondem aos comportamentos exibidos (MCCLELLAND, 1975; PRICE, 2003 *apud* YASIR, MOHAMAD, 2015), em contraste com autênticos líderes transformacionais, que:

transcendem seus próprios interesses por uma de duas razões: utilitarista ou moral. Se utilitaristas, seu objetivo é beneficiar seu grupo ou seus membros individuais, sua organização ou sociedade, bem como a si próprios, e enfrentar os desafios da tarefa ou missão. Se for uma questão de princípios morais, o objetivo é fazer a coisa certa, fazer o que se encaixa nos princípios de moralidade, responsabilidade, senso de disciplina e respeito pela autoridade, costumes, regras e tradições de uma sociedade. (BASS; RIGGIO, 2006, p. 14, tradução nossa)

Em outras palavras, quando líderes estão verdadeiramente preocupados com os desejos e necessidades dos seguidores e dedicados à promoção do desenvolvimento de cada um, ou seja, quando eles tratam os seguidores como fins, não como meios, tem-se uma liderança transformacional autêntica e o componente que salienta essa distinção é a ‘consideração individualizada’. (BASS; STEIDLMEIER, 1999 *apud* BASS; RIGGIO, 2006)

Contudo, para o seguidor é difícil distinguir (KALSHOVEN *et al.*, 2011 *apud* YASIR; MOHAMAD, 2015), porque, tanto autênticos quanto inautênticos, podem exibir os mesmos comportamentos, mas com intenções variadas (DASBOROUGH; ASHKANASY, 2002 *apud* YASIR; MOHAMAD, 2015). Portanto, Yasir e Mohamad (2015) argumentam em favor da Liderança Ética⁴ ao apresentarem uma análise comparativa com a liderança transformacional. Esses pesquisadores consideram que a liderança ética enfatiza a ética e a moralidade, e, por isso, seria garantida a realização de práticas éticas pelos seguidores. Entretanto, essa defesa parece ignorar que práticas éticas não representam, de fato, um desenvolvimento moral elevado, como ocorre necessariamente na liderança transformacional. Inclusive, Bass e Riggio (2006) apontam pesquisas que examinaram a relação entre liderança transformacional e comportamento de liderança ética, com resultados mostrando que líderes transformacionais eram mais íntegros e mais eficazes que líderes não transformacionais.

⁴ Liderança ética é um conceito relativamente novo (YASIR, MOHAMAD, 2015), definida por Brown *et al.* (2005 *apud* YASIR, MOHAMAD, 2015, p. 120, tradução nossa, grifo nosso) como “a demonstração de conduta normativamente apropriada por meio de ações pessoais e relacionamentos interpessoais”. Nesse tipo de liderança, líderes influenciam a conduta ética de seus seguidores, incentivando e gerenciando o comportamento e atitudes éticas (TREVINO *et al.*, 2003; BROWN, TREVINO, 2006 *apud* YASIR, MOHAMAD, 2015).

Ademais, a crítica de Yasir e Mohamad (2015), apontando lideranças transformacionais imorais, desconsidera que Bass (1985) anunciara essa possibilidade, afastando-a da concepção de liderança transformacional e tratando-a como uma realidade diferente, justamente pela imoralidade nas intenções ou ações dos líderes. Ademais, deve-se ter em conta o aspecto central da proposta original de liderança transformacional de Burns (1978), “que é a construção de uma relação social baseada no desenvolvimento moral”. (CALAÇA, VIZEU, 2015, p. 132)

Liderança Transformacional, Desenvolvimento Moral e Competência Moral

Até aqui, nos referimos a liderança transformacional como a maneira mais eficiente e digna de se lidar com uma equipe, mas o que sustenta efetivamente a moralidade de uma autêntica liderança transformacional? Propõe-se, numa leitura exploratória, que a competência moral é a capacidade fundamental para líderes transformacionais autênticos. E Ghanem e Castelli (2019) contribuem com essa perspectiva ao concluírem “que a competência moral tem efeito moderador na relação entre liderança ética e *accountability*⁵” (GHANEM; CASTELLI, 2019, p. 18, tradução nossa).

A definição de competência moral apresentada na introdução é um aprimoramento da ideia de ‘competência de julgamento moral’, concebida

⁵ *Accountability*, segundo ROCHA (2009), é um termo sem tradução para o português, porém é aplicado pelo Tribunal de Contas da União no contexto de obrigação de prestação de contas. Ou, apropriando-se da descrição do Dicionário Cambridge online, seria “uma situação em que alguém é responsável por coisas que acontecem e pode dar uma razão satisfatória para elas” (*ACCOUNTABILITY*, 2021, tradução nossa).

pelo americano Lawrence Kohlberg (1927-1987), descrita como "capacidade para tomar decisões e julgamentos que são morais (isto é, baseados em princípios internos) e para agir de acordo com tais julgamentos" (KOHLBERG, 1964 apud LIND 2016, p. 3, tradução nossa). A ênfase na proposta de Lind (2019) está na capacidade de se resolver dilemas e na ligação dessa competência com o comportamento moral. Com essa perspectiva, Lind (2019) decidiu abolir o termo 'julgamento' do conceito, visto que tal palavra poderia causar confusão, pois Kohlberg emprega 'julgamento' se referindo ao comportamento verbal de julgar e avaliar ações de uma pessoa. Ademais, o julgamento moral está geralmente associado à consciência moral e à reflexão sobre o comportamento moral, e, na teoria de Duplo Aspecto do comportamento moral, do psicólogo alemão, tanto a camada consciente do 'eu moral' quanto à reflexão ética são distintos da competência moral, posto que essa competência se exhibe na camada inconsciente e se manifesta no comportamento real.

Lind também esclarece e distingue o emprego do termo 'moral' e 'moralidade':

(a) a noção de moralidade como conformidade com normas e padrões externos, e (b) a noção de moralidade como conformidade com a própria consciência, isto é, com os próprios princípios morais internos. Ambos são conceitos distintos. Factualmente, estas conceptualizações podem sobrepor-se, embora não necessariamente. (LIND, 2019, p. 33, tradução nossa, grifo nosso).

Ao tratar da competência moral, Lind explica que utiliza o termo 'moral' no sentido de "conformidade do comportamento de uma pessoa com suas regras *internas*, normas, princípios ou consciência" (LIND,

2019, p. 09, tradução nossa), mas reconhece haver uma íntima relação entre ‘conformidade com as normas externas’ e moralidade (ou conformidade com normas internas), quando ele pressupõe que alta conformidade com as normas internas se refletiria em atitudes de maior respeito às leis, por exemplo.

Além de investigar um conceito derivado de Kohlberg, Lind fundamenta sua teoria em pressupostos estabelecidos na teoria de desenvolvimento moral do consagrado autor americano e este, por sua vez, seguiu a perspectiva da teoria de estrutura evolutiva de desenvolvimento moral, formulada por Piaget (1994), a qual descreve as seguintes etapas: pré-moral (ou amoral), moral heterônoma (ou moral da coação) e moral autônoma (ou moral da cooperação).

Para Kohlberg, o raciocínio moral (ou juízo moral) evolui segundo critérios desenvolvimentistas de sequência invariável sem regressões (pressuposto estruturalista) e os processos envolvidos no desenvolvimento moral são cognitivos (pressuposto cognitivo). (LOURENÇO, 2002)

A teoria cognitivo-estrutural do desenvolvimento moral de Kohlberg (1992) consiste numa classificação do juízo moral em seis estágios psicológicos de desenvolvimento moral, estruturados e hierarquizados segundo perspectivas sociomorais. Essas perspectivas são pontos de vista adotados pelo indivíduo na observação dos fatos sociais e valores morais intrínsecos.

O estágio 1 (orientação para a punição e obediência) e estágio 2 (hedonismo instrumental relativista) estão no nível pré-convencional, de moralidade heterônoma, em que se lida com normas como algo exterior a si mesma, e o ponto de vista do sujeito é limitado ao próprio interesse ou a interesses de certos indivíduos convenientemente considerados.

Já o estágio 3 (moralidade do bom garoto e de aprovação social) e o estágio 4 (orientação para a lei e a ordem) correspondem ao nível convencional, que reflete uma visão compartilhada pelos membros de um certo grupo, de maneira que o indivíduo abdica de interesses próprios em prol de interesses do seu grupo, por se identificar com suas regras e expectativas.

O estágio 5 (orientação para o contrato social) e o estágio 6 (princípios universais de consciência) correspondem ao nível pós-convencional, estado em que a perspectiva individual é destacada do conjunto, se posicionando num ponto de vista que aceita e se compromete moralmente com as leis e valores expressos na sociedade, desde que essas normas sejam boas e justas para cada membro. Essa é uma perspectiva intrinsecamente moral, pois afasta-se de interesses egocêntricos e também das regras e obrigações sociais para uma posição que julga em referência a princípios. A pessoa no nível pós-convencional percebe que as normas são como um ‘objeto’ cujos valores são definidos segundo princípios que ela própria reconhece e estabelece como válidos. Os indivíduos que se encontram nesse nível, quando enfrentam dilemas, buscam uma solução baseada em princípios morais, mesmo que em detrimento de normas sociais, se compreender tal atitude como a mais adequada (KOHLBERG, 1992; BIAGGIO, 2002)

Burns (1978 *apud* CALAÇA; VIZEU, 2015, p. 128) também se fundamenta na teoria de desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg (assim como na teoria das necessidades de Abraham Maslow) “ao descrever a estrutura da liderança moral e a matriz psicológica da liderança”, atribuindo ao nível pós-convencional, expresso pelo líder e seus seguidores, a base necessária para uma relação de liderança esteada em valores morais e princípios universais compartilhados por eles, em superação aos interesses

individualistas. Desse modo, o processo de liderança transformacional tem como princípio fundamental uma influência em torno de um desenvolvimento moral e ético, conforme os estágios de Kohlberg, apesar de o cientista político fazer ressalvas quanto à unidirecionalidade e irreversibilidade na sequência desses estágios. (CALAÇA; VIZEU, 2015)

As concepções de Burns e Kohlberg são tão intrincadas, que se percebe o desenvolvimento da moral autônoma em líderes transformacionais “que elevam o moral, a motivação e a moral de seus seguidores”; e a moral heterônoma em “líderes transacionais (que) atendem aos interesses próprios imediatos de seus seguidores”. (BURNS, 1978 *apud* BASS, 1999, p. 09)

A competência moral surge nesse contexto, não apenas por pertencer à mesma vertente teórica de Kohlberg, mas, sobretudo, por representar o potencial de articulação que um indivíduo dispõe para resolver conflitos com deliberação e discussão, pautando seus pensamentos e comportamentos em princípios éticos universais para guiar decisões e ações justas. Sendo assim, a competência moral pode ser um recurso para o líder e os seguidores poderem lidar com os “conflitos reais entre valores concorrentes, as inconsistências entre os valores e o comportamento adotados, a necessidade de realinhamentos de valores e a necessidade de mudanças no comportamento ou transformações das instituições”. (BASS, 1985, p. 38)

Contudo, a proposta de considerar a competência moral como antecedente da liderança transformacional requer estudos mais profundos para suportar tal hipótese.

Instrumentos de Medição da Competência Moral e da Liderança Transformacional

Pesquisas envolvendo competência moral e liderança transformacional podem contar com dois instrumentos de medição: Teste de Competência Moral⁶ (MCT) e Questionário Multifatorial de Liderança (MLQ).

O MCT foi desenvolvido por Lind (2016) e traduzido e adaptado para o idioma português e para a cultura brasileira por Bataglia (2010). Esse teste avalia a competência moral (LIND, 2019), mensurando “a capacidade do sujeito em aplicar a estrutura de juízo em situações adversas” (BATAGLIA, 2010, p. 29). Portanto, difere-se de outros testes que medem a capacidade de o sujeito formular juízos morais baseados em princípios, visto que tal instrumento mensura a capacidade de o sujeito agir conforme seus julgamentos (LIND, 2016). O conteúdo do MCT são histórias com dilemas, seguidas de opções de argumentos que colocam o avaliado diante de um conflito que persiste independentemente de sua escolha (LIND, 2016). Desse modo, consiste numa atividade cognitiva com uma tarefa moral em que o sujeito precisa marcar respostas em desfavor de seu posicionamento inicial no dilema e, como um modelo predefinido não se encaixaria no argumento desfavorável, o avaliado, necessariamente, expressa seu raciocínio moral em suas bases cognitivas essenciais. Diante da tarefa moral, as razões são expostas e observa-se tal capacidade na desenvoltura com que o sujeito lida com dilemas morais, de tal modo que, para problemas complexos, as pessoas com baixo nível de competência moral se utilizam de fraude, violência ou submissão para resolução de conflitos (LIND, 2010 *apud* LIND, 2019).

⁶ *Moral Competence Test.*

As respostas aos dilemas são processadas e pontuadas numa escala de 0 a 100 (índice C) e indicam o grau com que os julgamentos do avaliado são determinados por uma perspectiva moral, em vez de consistir em mera opinião forjada e compartilhada com um grupo. Em suma, o índice C expressa a capacidade de julgar argumentos valendo-se de princípios morais e não de outros fatores.

O MLQ, também disponível em português⁷, foi modelado por Bass (1985) a partir da adaptação do conceito liderança transformacional, para sua “operacionalização como um conjunto de traços observáveis no contexto organizacional”, construindo tal questionário para “mensuração de traços transformacionais ou transacionais em líderes organizacionais” (CALAÇA; VIZEU, 2015, p. 130). Esse instrumento está na versão MLQ5X, considerada por Bass e Avolio (1995 *apud* ANTONIKIS; HOUSE, 2015) como a mais bem validada para representar o modelo FRL.

O MLQ5X contém 36 itens padronizados, graduados numa escala de Likert de 5 pontos, sendo 4 para cada um dos componentes do modelo FLR; além de outros 9 itens avaliando resultados de desempenho, pela eficácia do líder, ‘esforço extra’ dos seguidores e satisfação desses com a liderança (BASS; RIGGIO, 2006). Dispõe-se ainda de uma versão mais longa do MLQ (total de 63 itens) para aplicação em avaliações de programas de desenvolvimento de liderança.

⁷ <https://www.mindgarden.com/16-multifactor-leadership-questionnaire#horizontalTab4>

Educação para Promoção da Competência Moral e Liderança Transformacional

As possibilidades de investigações envolvendo competência moral e liderança transformacional ficam ainda mais interessantes pela suscetibilidade de os dois conceitos serem influenciados pela educação.

Bass (1999) afirma que as lideranças transformacional e transacional, além de refletirem o desenvolvimento moral e pessoal, são afetadas pelo treinamento e educação. Para a liderança transformacional, exige-se um desenvolvimento moral maduro (KUHNER; LEWIS, 1987 *apud* BASS, 1999), que pode ser estabelecido pela influência de padrões morais dos pais ou pelas experiências de liderança em ambiente escolar ou extracurriculares (AVOLIO, 1994 *apud* BASS, 1999).

Por outro lado, Lind (2019) desenvolveu o Método Konstanz de Discussão de Dilema⁸ (KMDD) para promover a competência moral, propondo a aplicação do MCT para avaliar esse e outros métodos educacionais em relação ao seu poder de elevar a competência moral dos sujeitos submetidos a eles (LIND, 2016). Lind (2016) defende que o KMDD é bem fundamentado teoricamente e seus efeitos foram testados ao longo de três décadas em inúmeras pesquisas, apresentando sempre resultados substanciais, raramente com efeitos negativos, e com resultados efetivos em grupos de diferentes idades, desde os 10 anos até adultos. Em contraponto a outros métodos, Lind (2002 *apud* LIND, 2016) também argumenta que habilidades e competências morais precisam estar emocionalmente ancoradas para serem influentes no comportamento. Como essa condição não é inata e não se incuti com simples leituras, deve

⁸ *Konstanz Method of Dilemma Discussion (KMDD)*.

ser educada com mediação e participação ativa, durante todo ciclo de vida e o melhor caminho é a aplicação do método de discussões de dilemas morais, em especial, o KMDD (LIND, 2016).

Pelo exposto, percebe-se a possibilidade de utilização do KMDD para a promoção da competência moral de estudantes, pensando-os enquanto líderes em potencial, tal como propuseram Ghanem e Castelli (2019). Focando no tema deste estudo, projeta-se a aplicação do KMDD para a formação de líderes transformacionais autênticos.

Não obstante a presunção de vantagens, tais propostas devem focar no desenvolvimento moral e na relação dual entre o líder e seus seguidores, qualidades da liderança transformacional antevistas por Burns (1978 *apud* CALAÇA; VIZEU, 2015) como pressupostos essenciais. Sem essa base, pode-se reduzir a competência moral a um instrumento estratégico para mecanismos manipuladores de desenvolvimento de líderes organizacionais com “conhecimento técnico-cognitivo para prever e controlar” (CALAÇA; VIZEU, 2015, p. 130).

Considerações Finais

Partindo-se da proposta de uma aproximação entre a liderança transformacional e a competência moral, realizou-se uma leitura exploratória que identificou uma convergência do fundamento de ambos conceitos na teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg.

O modelo FRL de Bass é baseado nos conceitos que Burns estabeleceu ao distinguir a liderança transacional, moralmente heterônoma; e a liderança transformacional, pautada pela moralidade

autônoma que reflete a perspectiva moral do nível pós-convencional de Kohlberg.

A competência moral, conceito derivado de ‘competência de julgamento moral’ e fundamentado no pressuposto cognitivo-estrutural da teoria de Kohlberg, mostrou-se um recurso fundamental para a liderança transformacional, por se tratar de meio dialógico e moralmente elevado de se lidar com os conflitos de valores intrapessoal e interpessoal.

Além de esta pesquisa identificar essa procedência teórica em comum, a pesquisa de Ghanem e Castelli (2019) também foi um achado que contribuiu bastante para a presente proposta, porque seus relatos apontam a competência moral como variável interveniente na relação entre liderança ética e *accountability*, numa investigação que utilizou o Teste de Competência Moral. Pode-se prosseguir nessa linha, aplicando o MCT e o MQL5X, dois instrumentos de medição disponíveis em português, para pesquisas experimentais que busquem correlação entre competência moral e liderança transformacional. Ainda, constata-se a oportunidade de utilizar o programa KMDD* e avaliar sua influência sobre o modelo de liderança transformacional, já que consiste num método para promoção da competência moral com resultados consistentes.

Com este frutífero estudo, mantém-se a expectativa de estimular pesquisas que relacionem a competência moral como antecedente à liderança transformacional, consagrando essa capacidade como o elo que Bass (1999, p. 15) procurava para compreender “os fatores éticos e morais que distinguem o líder verdadeiramente transformacional do líder pseudotransformacional”.

Nos resultados das pesquisas vindouras, não se supõe identificar uma relação biunívoca entre as variáveis competência moral e liderança transformacional, mas se espera o aprofundamento da relação ora

evidenciada, impulsionando a promoção da competência moral no contexto da formação dos estudantes de todas as áreas, pensando-os como futuros líderes transformacionais que podem contribuir para o desenvolvimento moral de seguidores ao liderarem com deliberação e discussão, sempre guiados por princípios morais universais.

REFERÊNCIAS

ACCOUNTABILITY. *In: Cambridge Dictionary Online*. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/accountability>. Acesso em: 29 jun. 2021.

ANTONAKIS, J., HOUSE, R. J. The Full-Range Leadership Theory: The Way Forward. *In: Transformational and Charismatic Leadership: The Road Ahead 10th Anniversary Edition*. ISSN 1479-3571 versão *online*, p. 3-33, 20 jul. 2015. DOI: 10.1108/S1479-357120130000005006.

BASS, B. M. **Leadership: Good, Better, Best**. *Organizational Dynamics*, v. 13, n. 3, p. 26-40, 1985. ISSN 0090-2616 versão *online*. DOI: 10.1016/0090-2616(85)90028-2.

BASS, B. M. Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. **European Journal of Work and Organizational Psychology**, v. 8, n. 1, p. 9-32, 1999. DOI: 10.1080/135943299398410.

BASS, B. M., RIGGIO, R. E. **Transformational Leadership**. 2. ed. Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. ISBN 0-8058-4761-8. 282 p.

BATAGLIA, P. U. R. A validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para diferentes culturas: o caso brasileiro. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica online**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 83-91, jan./abr. 2010. DOI: 10.1590/S0102-79722010000100011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722010000100011. Acesso em: 3 jun. 2020.

BERETA, T. A. D. S. **A Formação do Psicólogo do Ponto de Vista Ético**: Um Estudo a Respeito do Ambiente Acadêmico e das Oportunidades de Construção da Competência Moral. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2018. 344 p.

BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg**: ética e educação moral. São Paulo: Moderna, 2002.

CALAÇA, P. A.; VIZEU, F. 2015. Revisitando a perspectiva de James MacGregor Burns: qual é a ideia por trás do conceito de liderança transformacional? **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p.121 - 135, jan./mar. 2015. DOI: 10.1590/1679-395111016.

ENDERLE, C. F. **O desenvolvimento da competência moral em estudantes de graduação de Enfermagem**. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande/RS, 2017.

GHANEM, K. A.; CASTELLI, P. A. (2019). Accountability and Moral Competence Promote Ethical Leadership. **The Journal of Values-Based Leadership**, v. 12, n. 1, artigo 11, 2019. DOI: 10.22543/0733.121.1247

KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao, Espanha: Desclée de Brouwer, 1992.

LIND, G. **Scoring and Interpreting the MCT: An Introduction**. 17 set. 2015. Disponível em: <https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-intro.htm>. Acesso em: 14 jun. 2019.

LIND, G. **An Introduction to the Moral Competence Test (MCT)**. Germany: University of Konstanz, 2016. Disponível em: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-engl.htm>. Acesso em: 3 jun. 2020.

LIND, G. **How to Teach Moral Competence**. Berlin: Logos Verlag, 2019. ISBN 978-3-8325-5005-9.

LOURENÇO, O. M. **Psicologia de desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações**. 3. ed. Coimbra: Almedina, 2002.

MACHADO, B. N.; TAVARES, S. M. B. Competência Moral como objetivo educacional na formação dos profissionais de Defesa. *In: ENABED*, 9., 2016, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, UFSC, 2016. Tema: Forças Armadas e Sociedade Civil: Atores e Agendas da Defesa Nacional no Século XXI. Disponível em: http://www.enabed2016.abedef.org/resources/anais/3/1466353532_ARQUIVO_ENABEDTrabalho-final.pdf. Acesso em: 2 jun. 2021.

PACCA *et al.* Competência moral em estudantes de medicina. *In: Colloquium Humanarum*, v. 14, p. 203-211, jul./dez. 2017. Edição especial. ISSN 1809-8207 versão *online*. DOI: 10.5747/ch.2017.v14.nesp.000943

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994 (1932).

ROCHA, A. C. *Accountability* na Administração Pública: a Atuação dos Tribunais de Contas. *In: EnANPAD*, 33., São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo, SP, 2009. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/APS716.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2021.

Rosinha, A. J. P. E. **Conhecimento tácito em contexto militar**: inclusões na promoção do desenvolvimento de competências de comando. Tese (Doutorado em Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/967>. Acesso em: 2 jun. 2021.

YASIR, M.; MOHAMAD, N. A. Ethics and Morality: Comparing Ethical Leadership with Servant, Authentic and Transformational Leadership Styles. **International Review of Management and Marketing**, v. 6, p. 310-316, 2016. ISSN: 2146-4405. Disponível em: <http://www.econjournals.com>. Acesso em: 2 jun. 2021.

A COMPETÊNCIA MORAL NAS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Jaqueline Roberta de Souza

Talita Bueno Salati Lahr

[...] mas se minha mãe adotiva não tivesse me entregado para um abrigo, eu não teria descoberto o que é solidariedade e o que é partilha; eu não teria a coisa mais valiosa do mundo – a vivência –, pois centenas de pessoas partilharam suas histórias de vida comigo; a maioria crianças ainda na primeira infância. E com elas descobri que minhas feridas podiam, sim, doer muito em mim, mas que existem feridas muito maiores para serem curadas, e que eu poderia ajudar a curar se parasse de cutucar as minhas próprias; a minha cura veio da cura alheia.¹

¹ Depoimento de Camila Luz, de 20 anos, descrito no livro *Esta é nossa história*, do Instituto Fazendo História, publicado em 2013.

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-220-8.p233-264>

Introdução

A história de Camila, e de tantas outras crianças e adolescentes que em algum momento de suas vidas passaram a viver em abrigos (serviços de acolhimento institucional²), traz vivências de violência, sofrimento e abandono, mas também de esperança, confiança, novas vinculações e superação das violências sofridas.

As instituições que acolhem crianças e adolescentes em situação de violência podem ser promotoras do desenvolvimento e de resiliência na vida dos acolhidos ou na vida de mais um autor e perpetuador da violência sofrida. O caminho a ser percorrido e o trabalho a ser desenvolvido dependerão, principalmente, da formação e das competências da equipe de trabalho da instituição.

O capítulo a seguir traz uma análise sobre a importância do trabalho voltado ao desenvolvimento da competência moral, dentro dos Serviços de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes. Discutiremos os conceitos de respeito, justiça, autorregulação e democracia com base na teoria construtivista e nos teóricos Jean Piaget, Lawrence Kohlberg e Georg Lind, e faremos propostas de intervenção para estas instituições, por meio da convivência, das relações interpessoais, de atividades com as crianças e adolescentes e da formação dos profissionais através da discussão de situações que abordam a problemática do cotidiano da instituição e um dilema moral.

² Medida de proteção prevista no Art. 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990).

Os Serviços de Acolhimento e a Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes

O último levantamento publicado pelo Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (CNJ, 2020) indica que há um total de 59.902 crianças e adolescentes no Sistema de Acolhimento brasileiro, sendo que 32.791 encontram-se em processo de acompanhamento e sem uma decisão definitiva sobre seu futuro.

Conhecidos como os antigos *orfanatos*, os Serviços de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes³ passaram por mudanças significativas no decorrer das últimas décadas. A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 227, reconhece a criança e o adolescente como *sujeitos de direitos*, com *prioridade absoluta*, responsabilizando, também, a sociedade, pela proteção destes. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) organiza e reforça estes princípios por meio da Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. O Estatuto tem por objetivo, também, retratar a história de discriminação e exclusão de crianças negras e pobres, enfatizando – conforme Parágrafo único, Art. 3º - que o direito de todas as crianças e adolescentes deve ser garantido da seguinte forma:

[...] sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região

³ O acolhimento institucional de crianças e adolescentes pode ocorrer em 3 modalidades: abrigo, casa lar e acolhimento familiar (BRASIL, 2009). Aqui trataremos das duas primeiras realidades, as quais contam com a presença de educadores e cuidadores que convivem com os acolhidos todo o tempo, e são responsáveis por seus cuidados básicos e seu processo educativo.

e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.

O documento retira o termo *menor* de seus artigos e busca desconstruir a ideia da existência de instituições que recolhiam crianças e adolescentes - como meio de punição por seus comportamentos ou com o objetivo de educá-las (domesticá-las), por sua condição de pobreza e falta de oportunidades. Isso geralmente ocorria com o uso da força e de ameaças, e em instituições que se baseavam no conceito de poder e da caridade.

A promulgação do ECA é considerada um grande avanço nas leis de proteção à infância e consequência de discussões internacionais em relação ao tema. Conforme o Art. 6º, ao considerar crianças e adolescentes como “seres em condição peculiar de desenvolvimento” (BRASIL, 1990), a legislação passa a exigir que instituições educativas, família, sociedade e poder público os tratem de acordo com as especificidades e necessidades de cada faixa etária.

Concomitante às discussões relacionadas à proteção da infância, a Política de Assistência Social caminha para sua consolidação e organização. Em 1993, a Lei Orgânica da Assistência Social (Lei Nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993) é criada a fim de organizar a Assistência Social como uma Política Pública que tenha como objetivos a defesa de direitos e a garantia de atendimento à população brasileira, especialmente “a quem dela precisar” (BRASIL, 1988). Dá-se prosseguimento a uma batalha para que essa assistência deixe de ser vista como *caridade* e passe a ser, de fato, um direito constitucional.

Em 2004, com a elaboração da Política Nacional da Assistência Social e Norma Operacional Básica (NOB-SUAS), a Política Pública de Assistência Social passa a buscar, também, a profissionalização de suas

ações. Ressalta-se no documento aspectos como a informação, o monitoramento e a avaliação; especificando-se a necessidade de que as instituições que atuam na Assistência Social tenham profissionais contratados e capacitados para a função, e não apenas voluntários que, apesar de boa vontade, nem sempre possuem conhecimentos técnicos acerca do trabalho com o público alvo. Destaca-se, também, a necessidade de capacitação continuada e do empoderamento dos profissionais do SUAS para lidarem, de forma cada vez mais eficiente e profissional, com as demandas sociais.

No mesmo ano inicia-se o trabalho da Comissão Pró-Convivência Familiar, grupo que passou a estudar e a buscar referenciais para organizar as instituições, outrora chamadas de *orfanatos*. Com números exorbitantes de crianças e adolescentes retirados de suas famílias pela condição de pobreza, o objetivo passou a ser organizar o Sistema de Acolhimento, de forma que prevalecesse o direito à convivência na família e que o Estado, de fato, se responsabilizasse por garantir condições dignas de sobrevivência e acesso aos direitos fundamentais de toda a população, deixando, assim, de institucionalizar aqueles cuja condição financeira fosse desfavorável.

A partir dos trabalhos desta comissão, em 2006, foi lançado o Plano Nacional Pró Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006) e em 2009 o documento intitulado *Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento* (BRASIL, 2009), visando, assim, à reorganização dos serviços.

Com esse último documento, o olhar para os Serviços de Acolhimento se reflete em um local que deve acolher, acompanhar, individualizar e promover a convivência saudável de crianças e adolescentes que ali vivem. As grandes instituições - com centenas de crianças e adolescentes, separadas por sexo e idade, com poucos profissionais e quase nenhum trabalho efetivo com a família de origem - passam a dar espaço a

pequenas casas, comuns à comunidade local, sem identificação e fechadas para visitação. Os acolhidos passam a ter sua identidade garantida, suas próprias roupas, seus armários, seus brinquedos e seu espaço. Grupos de irmãos não podem mais ser separados em decorrência da idade ou do sexo, e a convivência familiar passa a ser uma prioridade. As orientações técnicas também preveem uma avaliação minuciosa realizada pela rede de atendimento antes de acontecer o acolhimento e o rompimento de vínculos familiares, buscando evitar, assim, separações desnecessárias ou em decorrência da pobreza e da discriminação. Ao observar as instituições atuantes, é perceptível que ainda há muito para se caminhar em sua organização, entretanto, não há como negar avanços significativos no trabalho e nas discussões em torno desse serviço.

O Guia de Orientações Técnicas prevê, também, a construção de um Projeto Político Pedagógico (BRASIL, 2009) com a estruturação de atividades e intervenções técnicas suficientes para capacitar os profissionais que ali atuam e para desenvolver a autonomia destes e das crianças e adolescentes que, temporariamente, moram na instituição. Entretanto, apesar de tais considerações já terem completado 10 anos, o que se vê são abrigos ainda não organizados conforme a legislação; sem acompanhamento adequado das famílias; sem um trabalho efetivo de desenvolvimento da autonomia e individualização de crianças e adolescentes, e, não poucas vezes, reproduzindo as situações de violência vividas pelos acolhidos em suas famílias.

Montoya, França e Bataglia (2016) elaboraram um programa de diagnóstico e intervenção - desenvolvido por aproximadamente três anos em uma instituição de acolhimento - e tiveram o objetivo de contribuir para a construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento moral das crianças e adolescentes acolhidos. O diagnóstico pôde apontar que, apesar

dos desejos de desenvolvimento da autonomia e de uma personalidade ética presentes nas intenções dos educadores/cuidadores que lá atuavam, o ambiente sociomoral da instituição era predominantemente coercitivo; as relações eram pautadas no respeito unilateral e havia constantemente a imposição de regras e sanções, o que favorecia a formação de pessoas acrílicas e obedientes. Alguns profissionais não compreendiam que seus comportamentos e ações para com os acolhidos não ensinavam valores, pelo contrário, geravam insegurança, sentimento de injustiça e mais problemas de indisciplina. A pesquisa realizada por essas autoras também apontou que, ao haver divergências entre os funcionários, ou funcionários e a diretoria, as crianças e adolescentes acabavam por sentir o mal-estar da instituição, e o clima negativo interferia nos conflitos e nos relacionamentos entre eles. As pesquisadoras chegaram a presenciar cenas de desacato entre crianças e adolescentes e os educadores/cuidadores, indicando que o clima de desequilíbrio entre os funcionários gerava também indisciplina e desafeto, assim como relações de competição e intolerância entre os adultos, o que não favorecia as relações de cooperação e solidariedade entre os acolhidos.

É fato, também, que crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional apresentam demandas e necessidades peculiares, a começar pelo fato de terem seu direito à convivência familiar violado, o que acarreta grande sofrimento - proveniente dessa ruptura e de vinculações fragilizadas - no decorrer de suas vidas. O sofrimento gerado, em decorrência da dor da separação e da insegurança do futuro, demanda um trabalho especializado com profissionais capacitados para que, além do cuidado diário, sejam capazes de oferecer um ambiente suficientemente bom (WINNICOTT, 2012[1987]) e de promover relações afetivas voltadas ao respeito, à empatia e à justiça.

Educadores/cuidadores, técnicos, diretores dos serviços e até mesmo a rede de atendimento apresentam grande dificuldade em lidar com as manifestações comportamentais que surgem em decorrência da própria história de vida dos acolhidos. Isso gera ações contraditórias ao tão desejado desenvolvimento da autonomia moral. Conseqüentemente, aumentam-se as queixas de que a convivência dentro do serviço tem se tornado um grande problema, e, assim, agressões físicas e verbais, furtos, desobediência às normas, provocações, indisciplina e incivildades passam a fazer parte do cotidiano das instituições de acolhimento, gerando angústia e dúvidas sobre o que fazer nestas situações.

Surge, então, o questionamento: como transformar as relações estabelecidas neste contexto em relações de cooperação e respeito mútuo, a fim de favorecer o desenvolvimento da autonomia moral e uma convivência que seja ética?

Com base na história destas instituições, na história da proteção à infância em nosso país - que, até então, tem como base o controle e a disciplina - e nas relações interpessoais percebidas dentro do Serviço de Acolhimento, este capítulo busca discutir como o desenvolvimento de competências morais em profissionais que atuam nesses serviços pode ser crucial para o desenvolvimento da autonomia moral de crianças e adolescentes.

O Desenvolvimento da Competência Sociomoral

O conceito de *competência sociomoral* foi desenvolvido por Georg Lind, com base na teoria construtivista e nos estudos anteriores de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg. A descrição da perspectiva psicogenética não será detalhada neste capítulo, por compor outras seções deste livro. Porém, cabe ressaltar a importância da interação do sujeito com o meio para a construção do conhecimento, inclusive de conteúdo moral (PIAGET, 1932-1994), e retomar que a essência de toda a moralidade está no respeito que os indivíduos têm pelas regras e no porquê as cumprem, mas não apenas no ato de obedecer em si.

Piaget (1932-1994) compreendia a existência de duas tendências morais: a *heteronomia* e a *autonomia*. Na primeira, o sujeito respeita a regra em decorrência de uma autoridade, de alguém ou algo que está fora dele. Já na *autonomia*, a obediência se dá por meio de valores construídos e envolve o respeito a si e ao outro. Associado ao conceito de *heteronomia* e *autonomia*, encontramos as relações sociais de coação e de cooperação, que podem ser relacionadas a dois tipos de respeito: o unilateral e o mútuo. O respeito unilateral pode ser definido como resultado do sentimento de dever em decorrência da pressão de outrem que vise a obediência e está fora do sujeito, enquanto o respeito mútuo advém do sentimento do bem, interior a consciência e que vê o outro como alguém de valor, tanto quanto a si mesmo. Estando, então, o primeiro relacionado à heteronomia e às relações de coação, e o segundo à autonomia moral e às relações de cooperação.

Lawrence Kohlberg, psicólogo estadunidense, inspirado pelos trabalhos de Piaget, passou a estudar as respostas que crianças e adolescentes davam aos chamados *dilemas morais*, situações que obrigam

posicionamentos opostos a situações conflitantes. O autor enfatizou os aspectos cognitivos do juízo moral e formulou sua teoria pautando-se na justiça, valor visto por ele como universal. A partir de seus estudos, estabeleceu três níveis de julgamento moral: o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional (KOHLBERG, 1992). Tais estágios refletem a forma de raciocinar de um determinado sujeito em certas situações e trazem consigo razões específicas que justificam seu julgamento (BIAGGIO, 2002). Ou seja, para avaliar o juízo moral é preciso considerar os argumentos utilizados para justificar uma escolha, e não apenas a opinião do sujeito em relação à ação.

Georg Lind (2000) inicia suas pesquisas com base em instrumentos de mensuração do juízo moral construídos por Kohlberg, e questiona o fato do autor não ter enfatizado o conceito de competência moral e os aspectos afetivos envolvidos na construção da autonomia.

Lind (2000) propõe uma teoria que contempla estes os dois aspectos envolvidos na moralidade, e tem, em seu *modelo dual*, um modelo de comportamento moral que tem como propriedades o pensamento e o sentimento. O autor define as competências morais como elo para as intenções e o comportamento moral em si, integrando os aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais envolvidos na ação.

O autor defende que todas as pessoas têm ideias ou princípios morais, mas para que estas sejam de fato aplicadas, ou seja, concretizadas em suas ações, torna-se necessário o desenvolvimento de capacidades morais que requerem ajuda, formação, fomento e até mesmo treino, por parte de outrem. Tal aprendizagem pode ser favorecida por meio do diálogo e de discussões que envolvam escolhas e dilemas morais, promovendo, assim, habilidades em resolver conflitos e problemas de forma respeitosa (LIND, 2007).

Camila Luz, uma personagem real dos Serviços de Acolhimento, ao contar um pouco sobre sua vida, fala de forma sucinta e bela sobre os problemas de comunicação nas instituições de acolhimento e com seus familiares: “Tem coisas ditas superficialmente que parecem corriqueiras, mas quando saem da boca de uma pessoa amada podem gerar a terceira guerra mundial” (INSTITUTO, 2013, p. 20). A fala dessa jovem, tão vivida apesar da idade, enfatiza a importância de se trabalhar a linguagem, o diálogo e as formas de se expressar sem ofender ou menosprezar o que o outro está sentindo. Reconhecer os medos, as angústias e as necessidades do outro diante de um comportamento ou de uma escolha perante um conflito não é o mesmo que concordar com seu ponto de vista, mas pode favorecer um espaço respeitoso de escuta, diálogo e aprendizado.

O respeito mútuo, a justiça e a autorregulação

Piaget (1932-1994) explica que o desenvolvimento da moral se dá em fases desde a anomia moral até a autonomia. No início, a criança pode não entender o porquê de seguir regras estabelecidas pelo meio, mas, com o passar do tempo e com auxílio dos adultos, ela poderá desenvolver sua moral de forma autônoma. Quando pequenos, o respeito pelo indivíduo que define as regras é o que gera a obediência, e não a regra em si, nos remetendo aos conceitos de *respeito unilateral* e *respeito mútuo*.

O *respeito unilateral* se caracteriza por ser vertical, da autoridade para o sujeito, o qual deve simplesmente obedecer. Já o respeito mútuo é horizontal e opõe-se ao primeiro.

O *respeito* é conceituado, segundo o Dicionário terminológico de Jean Piaget, como *respeito místico pela regra moral* e *respeito moral mútuo*

(BATTRO, 1979). O *respeito místico à regra moral* traz a concepção de que as regras colocadas por uma autoridade são eternas e não podem ser alteradas, enquanto o *respeito moral mútuo* envolve a admiração por uma personalidade, na medida em que essa se submete às regras e é, de certo modo, a forma de equilíbrio para o qual tende o respeito unilateral quando se apagam as diferenças entre a criança e o adulto. Da mesma forma, a cooperação constitui a forma de equilíbrio para a qual tende a coerção nas mesmas circunstâncias, sendo estas formas de equilíbrio não só limitadas, mas ideais (BATTRO, 1978; PIAGET, 1932-1994).

Assim, para que se estabeleça relações de respeito mútuo na convivência nas Instituições de Acolhimento, o adulto precisa adentrar ao mundo da criança e do adolescente em suas peculiaridades; olhar de forma empática para sua condição histórica e cultural e desenvolver relações pautadas na equidade e na admiração, abandonando a ideia de que o adulto precisa ser respeitado exclusivamente pelo fato de ser mais velho. O respeito mútuo estabelecido nas relações tornará possível o desenvolvimento da autonomia moral e de relações mais respeitadas, na medida em que o acolhido sinta que é visto como alguém de valor e que, ao respeitar, também é respeitado. Além disso, é necessária a mediação nas relações entre as crianças e adolescentes, não de forma controladora, mas a fim de que construam relações de respeito por meio do diálogo, da compreensão sobre as diferenças entre eles e sobre as diferentes formas de demonstrar o sofrimento.

A justiça traz consigo discussões e ambivalentes interpretações. Nas palavras de Comte-Sponville (2001), há uma dualidade entre justiça e legalidade, visto que seguir a lei não necessariamente é ser justo ou, ao ser justo, não necessariamente seguimos a lei, se esta for injusta. Ou seja, sendo a lei elaborada por alguém que contém o poder e que nem sempre é justo,

a justiça enquanto valor não poderá se limitar à simples obediência à lei (COMTE-SPONVILLE, 2001).

Logo, o que seria a ideia de justiça como um valor? Nas palavras de Comte, entende-se que é “a liberdade de todos, a dignidade de cada um, e os direitos do outro” (COMTE-SPONVILLI, 2001, p. 74). O autor nos remete, então, ao fato de que, para seguir uma obrigação moral é preciso ser justo, seguindo a lei, ou não.

Ao voltarmos ao contexto do Serviço de Acolhimento, observamos que nem todas as regras estabelecidas são justas, o que muitas vezes se torna motivo de transgressão por parte dos acolhidos.

Em análise ao desenvolvimento da justiça e do respeito na criança, torna-se necessário nos atentarmos à existência, ou não, da autorregulação no indivíduo, cujo conceito envolve a conservação dos valores de forma que o autocontrole - ou o desejo em cumprir um dever - passa a ser interno e não imposto por alguém exterior (Piaget, 1932-1994).

Kant *apud* Freitas (2003) esclarece em que proporção o indivíduo age por dever. Segundo Kant, agir moralmente é agir *por dever*. Já o agir para obter benefício; livrar-se de punição; ser reconhecido ou obter prazer seria o *dever pelo dever*, ou seja, uma ação que se justifica puramente pelo dever. Agir *por dever*, portanto, é reconhecer a necessidade de uma ação pela lei moral que nos rege - lei moral que o indivíduo coloca em si mesmo -, é a subordinação da própria vontade à lei, sem influências para que isso ocorra. Deste modo, a capacidade de colocar leis para si próprio se relaciona ao que Piaget chama de *autorregulação*.

Assim, é evidente que o profissional atuante dentro da instituição de acolhimento deve ser um facilitador da autonomia dos acolhidos. Para tanto, será necessário que tenha ele mesmo incorporado em si as regras e

os valores, para que os acolhidos - que possivelmente não tiveram antes a experiência de viver em valores desejáveis - a tenham agora e construam isso para a vida pós acolhimento. Aqui, novamente, entram em conflito valores desejáveis ou não, mas incorporados. Será preciso reflexão e decisão, tanto por parte dos profissionais, quanto dos acolhidos. Entra em campo a competência moral.

As relações democráticas

Com o objetivo de melhor compreender o contexto que favorece o desenvolvimento das capacidades de ações morais - a competência moral -, descreveremos brevemente o contexto democrático libertário (FREIRE, 1996).

Do grego, a palavra *Demokratia* significa *regras do povo*, ou seja, para que o espaço seja democrático de fato é preciso haver participação das pessoas na elaboração das normas. Entretanto, vivemos em um sistema social que por vezes limita e aniquila a participação do indivíduo. Para que vivamos em um espaço democrático, é preciso compreender espaços, ainda que mínimos, que possibilitem agir por meio da participação. Para Lalande (1978), o estado democrático se define como “Estado político no qual a soberania pertence à totalidade dos cidadãos, sem distinção de nascimento, fortuna ou capacidade”.

Lind (2016) traz a necessidade de se considerar a democracia como um valor, e não apenas como um sistema de governo (MCFAUL, 2004, p. 152). O autor ressalta que a democracia não pode ser reduzida ao *voto da maioria*, mas precisa ser analisada enquanto valor moral.

Dewey (1959) apresenta que democracia é mais do que uma forma de governo ou de governança; é, acima de tudo, uma forma de vida associativa, de uma experiência humana construída em conjunto.

Chauí (1999) reafirma o conceito de democracia como um valor e não apenas como uma forma de política. Ela discute a diferença entre a ideologia democrática e a prática democrática. A primeira seria uma redução de ideais, presentes desde a Grécia Antiga a um formalismo organizacional, ou seja, apesar da universalidade dos direitos do homem estarem declarados, a forma como a sociedade está estruturada impede que estes existam para a maioria, transformando a democracia em algo apenas formal, e não concreto (CHAUÍ, 1999, p. 430). Já na prática democrática, as ideias democráticas consideram a liberdade e a igualdade entre os cidadãos como direito de todos, e não apenas como regulamentação jurídica formal.

Democracia é, portanto, não apenas uma formalização, mas a concretização dos direitos dos cidadãos, e implica na organização e tomada de decisão a partir da participação e colaboração do pensamento e da opinião de todos, o que põe à prova todo uso de poder restrito a uma só pessoa ou a pequenas minorias.

No que se refere à gestão democrática, Singer (2010) faz um levantamento de propostas educacionais pautadas em ideais democráticos e apresenta dois pontos em comum entre elas: a gestão participativa com processos de decisão - que incluem todos os envolvidos - e a participação de todos na tomada de decisão.

Para Luce e Medeiros (2006), há dois tipos de democracia vigentes: a *democracia representativa* e a *democracia participativa popular*. A *democracia representativa* é aquela em que uma elite é eleita pela maioria para governar; é restrita ao campo político e não tem influência social ou

econômica. Já a *democracia participativa* ou *popular* implica em um exercício coletivo e participativo nas decisões públicas; deve reconhecer e incluir as minorias, proporcionando a participação de todos.

De acordo com Bordenave (1994), *democracia participativa* é, então, um estado de participação; é fazer parte, ter parte e tomar parte na construção de uma realidade na qual se vive rompendo com a dualidade em que alguns ordenam e outros executam, acarretando prejuízos, exclusão e marginalização.

Em oposição à democracia, Guimarães e Saravali (2009) esclarecem que o ambiente em que prevalece a superioridade do adulto com a criança - onde não há espaço para o diálogo -, não há construção de conhecimentos, ou seja, não pode ser um ambiente democrático. Neste ambiente, a possibilidade de reflexão e de questionamento é mínima. Os conceitos de um ambiente e de relações democráticas libertárias também podem ser encontrados em Freire (1996) e Piaget (1932-1994).

Esta pedagogia democrática, de fundo humanista, insiste na autonomia do sujeito, na sua autodeterminação. Nesta pedagogia, o papel do educador proporciona o desenvolvimento do desejo do grupo; ele se coloca como estimulador do grupo, guia a aprendizagem e permite que os educandos escolham os conteúdos e o momento da aprendizagem, atuando como gestores de si.

A democracia é o contexto no qual os indivíduos estão e operam de forma igual e equitativa. Sua ação na realidade histórica e cultural possibilita o desenvolvimento e a aprendizagem da autonomia e, conseqüentemente, da autonomia e da competência moral.

Assim, se partirmos dos conceitos de Lind (2000) sobre a moral como um conjunto de regras éticas e sobre a reflexão do sujeito sobre as

regras, cabe a nós refletir sobre como se tem construído relações democráticas na convivência dentro das instituições de acolhimento.

As Instituições de Acolhimento para Crianças e Adolescentes a Luz da Teoria da Competência Moral

Após a discussão realizada em torno do desenvolvimento moral e da competência moral, temos o objetivo de propor um diálogo entre a realidade das instituições e a importância da formação de seus profissionais.

Sabendo da relação entre a construção da moralidade e as relações democráticas, consideramos que as regras, inclusive nos Serviço de Acolhimento, devem ser construídas por todos, por meio de espaços coletivos, reflexivos e passíveis de mudanças e reformulações quando não atenderem às necessidades do grupo, favorecendo o juízo e a ação dos envolvidos, de acordo com seus princípios.

Cabe, então, ao meio educativo proporcionar oportunidades de diálogo, construção coletiva das regras, atividades voltadas ao reconhecimento dos sentimentos e reflexões sobre problemas coletivos referentes à convivência naquele espaço, de forma que apenas por meio do estabelecimento de um ambiente democrático e participativo será possível formar personalidades éticas, ou seja, crianças e adolescentes autônomos, capazes de fazer escolhas pautadas em princípios e valores morais.

Por outro lado, relações autoritárias entre aqueles que são responsáveis pelo cuidado e pela educação de crianças e adolescentes terão, como consequências práticas, resoluções e/ou imposições em relação aos conflitos, pautadas no controle e no autoritarismo, submetendo o outro ao

desejo que é externo e que tem como fim a obediência, e não o desenvolvimento de competências morais.

Ao compreendermos o ambiente democrático como o local no qual as relações são horizontais e as escolhas voluntárias; onde há participação nas decisões coletivas, não havendo coerção ou imposição excessivas; onde há respeito mútuo, autorregulação e justiça expressa pelo princípio da equidade, podemos dizer que este seria um ambiente propício para o desenvolvimento da competência e autonomia moral.

Para que tal ambiente exista, é preciso pessoas e profissionais moralmente competentes, mesmo porque, conforme citado anteriormente, é por respeito à pessoa que se respeita à lei moral, e não o inverso (BOVET *apud* FREITAS, 2003). Daí a importância de existirem profissionais moralmente competentes, autônomos e éticos dentro da instituição de acolhimento.

Ao considerar as dificuldades já conhecidas do trabalho destas instituições, em especial voltando-se aos comportamentos mais difíceis e a crença, ainda existente, de que os adultos precisam *controlar* os acolhidos para que não causem danos ao espaço e a si mesmos, podemos dizer que essa instituição tem como herança cultural o autoritarismo e as relações de respeito unilateral.

A experiência e a história dos Serviços de Acolhimento nos mostram que condutas como chamar a polícia, colocar de castigo, perder coisas de valor e informar o conselho tutelar sobre comportamentos adversos são práticas comuns nestes locais. A transferência da responsabilidade e as sanções expiatórias são frequentes na tentativa de controlar o grupo e impedir ações de violência e delinquência.

Falas como “fazemos com esta criança acolhida o que se faria com qualquer outra criança”; “mas toda criança precisa se comportar com educação”; “esta criança não tem limites, precisamos dar castigos a ela”; “ela tem tudo aqui, mas não dá valor, o que mais ela quer?” são comuns em instituições como estas e carregam não apenas o estigma de que estas crianças e adolescentes precisam ser gratos pelo que a instituição lhes oferece, mas também a ideia de que eles não são dignos de viver em um espaço livre de coerções, ameaças e humilhações.

Pelos julgamentos e comportamentos dos profissionais da instituição, podemos questionar seu senso de justiça igualitária e ressaltar que essa justiça não atende às demandas da instituição nem às necessidades dos acolhidos. Crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional possuem, por si só, vivências que podem vir a comprometer gravemente seu desenvolvimento afetivo, comportamental e intelectual. Portanto, eles precisam ser tratados como a diferença equivalente à condição em que se encontram e da qual vieram, e isso não é uma tarefa fácil para os profissionais atuantes. Esta tarefa exige uma reflexão complexa sobre as diferentes culturas dos sujeitos; sobre o sentimento de rejeição, de dor, de tristeza e de degradação em que essas crianças e adolescentes se encontram. Essa reflexão ou percepção vem contraposta ao que o profissional entende de vida, de cultura, de relações e vivências e o que ele mesmo tem como valores. É neste campo que a competência moral dos colaboradores ganha relevância: na capacidade de enxergar, perceber e sentir além de si mesmos; de ir ao encontro do outro, de se colocar no lugar dele e buscar se sentir como ele. É preciso, muitas vezes, colocar valores à prova. É preciso cuidado para que em uma falsa crença de que se está sendo justo não se cometa ainda mais injustiças.

Ora, mas então, como garantir uma convivência democrática e respeitosa entre os acolhidos e seus cuidadores se esses se sentem, também, impotentes diante da complexidade que este trabalho impõe?

O trabalho desenvolvido por Lind (2016), por meio do *Método Konstanz de Discussão do Dilema (KMDD)*⁴, prevê um processo de formação de profissionais que atuam com crianças, adolescentes e adultos e que pretende favorecer a construção da personalidade e das competências morais. Apresentaremos, a seguir, uma proposta de intervenção por meio deste método.

Uma Proposta de Intervenção: O Uso de Dilemas Morais

Na proposta de Lind (2016) para formação de competências morais, o *dilema moral* tem como objetivo fomentar a reflexão e discussão sobre uma situação conflituosa de difícil decisão, a qual precisa ter como base valores universalizáveis. A discussão de dilemas permite uma reflexão sobre situações diversas que envolvam, impreterivelmente, uma tomada de decisão. Pensar no problema e discuti-lo diante de pessoas que têm opiniões contrárias favorece o diálogo, a empatia e a resolução de problemas de forma respeitosa, evitando, assim, o uso da violência e de imposições autocráticas.

Para a formação de profissionais dos Serviços de Acolhimento Institucional, preparamos duas propostas de intervenção: a primeira com situações para serem discutidas com os educadores/cuidadores responsáveis pelo cuidado e educação das crianças e adolescentes acolhidos referente a

⁴ Para aplicação do método KMDD é preciso formação por meio de Workshops a respeito do tema.

suas práticas; a segunda voltada ao trabalho da Equipe Técnica, que também tem como função o atendimento das famílias dos acolhidos e o encaminhamento de relatórios e avaliações que possam subsidiar as decisões acerca dos atendidos⁵.

De acordo com o *Método Konstanz de Discussão do Dilema* (KMDD), é indicado que os dilemas sejam discutidos em sessões de 90 minutos, e que o grupo seja dividido em dois subgrupos, um que concorda com a decisão tomada pelo nosso personagem principal e outro que não concorda. A escolha dos subgrupos não deve ser aleatória, mas deve ocorrer de forma que os participantes de fato se impliquem e se identifiquem com a decisão escolhida. É preciso haver envolvimento afetivo dos sujeitos nessa discussão, o que só é possível se o *lado da discussão* e os argumentos forem, de fato, escolhidos por eles. Os participantes precisarão lidar com os contra-argumentos do outro grupo, reconhecendo seus sentimentos, procurando ter empatia e compreender sua opinião.

Decidir moralmente de acordo com nossos princípios requer, ao mesmo tempo, abrir mão de outros valores e princípios tão importantes quanto os escolhidos para a decisão. Nisso reside a necessidade da competência moral. Juízo, ação e sentimento entram em jogo no processo de decisão. Quando o sujeito se depara com opiniões diferentes que entram em conflito com suas próprias, ele tem capacidade para debater, dialogar e pelo menos se dispor a olhar, mesmo que de longe, a posição do outro.

Isso posto, cabe enfatizar a importância de se discutir sobre os encaminhamentos em relação aos problemas enfrentados no Serviço de Acolhimento, a fim de favorecer o desenvolvimento da competência

⁵ As situações para discussão encontram-se na sessão “Adicionais” e contam com perguntas norteadoras para favorecer a discussão do grupo. O dilema moral “Em busca de dignidade” encontra-se na parte 2 do livro.

moral, seja dos profissionais ou das crianças e adolescentes. Os problemas enfrentados no dia a dia podem ser colocados em uma discussão ou reunião de equipe para se pensar nas decisões a serem tomadas, e, assim, ao ouvir a opinião de todos e hierarquizar os valores e princípios que estão em jogo, torna-se possível preparar a equipe para decisões futuras que, em sua maioria, não permitem uma discussão prévia e alongada, mas requerem uma decisão rápida, imediatamente após o fato ocorrido.

Piaget, em *O Juízo Moral na Criança*, faz uma reflexão sobre a distância que existe entre o que se fala em uma discussão de dilema, o juízo que se emite e a ação do sujeito diante da situação real (PIAGET, 1932-1994). De acordo com Lind (2016), quando o sujeito é capaz de ajuizar sobre ações de respeito, justiça, liberdade e valor à vida, ele também é capaz de agir dentro destes princípios e no mesmo nível de desenvolvimento moral, mesmo que isso não ocorra de imediato.

A aplicação de um dilema para uma reflexão deve ser compatível com o nível de desenvolvimento dos envolvidos, não pode ser algo óbvio, nem com um grau de dificuldade absoluto em que os sujeitos não terão condições de refletir.

A questão emocional também deve ser levada em consideração. Se determinado sujeito está envolvido emocionalmente na história que o dilema aborda, provavelmente não terá condições de emitir nenhum juízo. Portanto, na aplicação de um dilema, as condições emocionais e os níveis de desenvolvimento dos sujeitos devem ser pré-avaliados ou, ao menos, deve ser dada a possibilidade de escolha em relação à participação deles.

Outras Possíveis Atividades que Favorecem a Construção da Personalidade Ética nas Instituições de Acolhimento para Crianças e Adolescentes

Neste artigo, nos atemos à discussão de dilemas e de situações cotidianas do serviço como uma forma de favorecer a construção da competência moral de crianças, adolescentes e profissionais que atuam nas instituições de acolhimento. Entretanto, cabe salientar que outras propostas de ações podem ser citadas e trabalhadas no contexto do acolhimento institucional, a fim de, também, favorecer o desenvolvimento da autonomia e a construção de personalidades éticas de crianças e adolescentes.

Assim, citaremos algumas possibilidades de atividades dirigidas e momentos que favorecem tal desenvolvimento e seus respectivos referenciais teóricos, nos quais o leitor poderá buscar maiores detalhes e orientações acerca da ação em si.

O trabalho com os sentimentos é de extrema importância em ambientes como o acolhimento institucional. O autoconhecimento e o reconhecimento dos seus sentimentos favorecem o autorrespeito e, conseqüentemente, o respeito ao outro. É preciso que crianças e adolescentes possam saber do que gostam; do que não gostam; porque gostam e como se sentem em relação ao que acontece dentro da instituição e fora dela. Sentir raiva ou tristeza não é um problema, mas reconhecer que uma situação ou a ação de outra pessoa lhe gerou esse sentimento favorece a tomada de consciência e possíveis ações a respeito (TOGNETTA, 2009).

O livro de Luciene R. P. Tognetta⁶, *A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola* (2009), é uma referência importante sobre o trabalho com sentimentos em instituições. Cabe salientar que, apesar do material ser voltado às escolas, as atividades são totalmente adaptáveis ao acolhimento institucional.

Outra ação fundamental que favorece um ambiente democrático no Serviço de Acolhimento é a assembleia. Por meio desse recurso, os adultos da instituição favorecem a construção das regras em conjunto com os acolhidos e a discussão de problemas de convivência de caráter coletivo, o que permite tanto a expressão de opiniões, quanto o levantamento de soluções para situações que podem ser resolvidas pelas próprias crianças e adolescentes. O livro *Quando a escola é democrática: um olhar sobre as práticas das regras e assembleias na escola*, de Luciene R. P. Tognetta e Telma P. Vinha (2007), traz referenciais importantes sobre o tema e, assim como a referência anterior, precisa ser adaptada à realidade do acolhimento institucional.

Conclusão

De acordo com Lind (2016), falar, discutir e dialogar com os outros é essencial para viver em uma sociedade. Para o autor, o trabalho de discussão de dilemas atua no desenvolvimento da capacidade de pensar e agir moralmente, com autonomia e por meio da democracia.

⁶ Outras atividades que visam o autoconhecimento, a linguagem construtiva e os valores morais podem ser encontrados nas atividades complementares aos livros *Espera, moleque e Coragem, moleque*, no site: <<https://www.editoraadonis.com.br/>>

A educação tem a função de proporcionar o diálogo, a discussão e a oportunidade de falar e ouvir o outro em suas práticas. Por meio deste trabalho, visamos ressaltar a necessidade de um meio educativo democrático libertário que permite a voz ativa, a participação, a cooperação, o diálogo e a empatia.

Neste capítulo tratamos especialmente sobre o desenvolvimento da autonomia e da competência moral de crianças, adolescentes e profissionais que atuam em situações de extrema complexidade, em que os pequenos, desde cedo, sentem-se excluídos, marginalizados e são violentados pelas próprias famílias ou pela negligência do Estado. São crianças e adolescentes que trazem consigo histórias de falta de cuidado parental diante de situações diversas, como a miséria, as drogas, o tráfico, o crime e a violência. Assim, a ressignificação dos valores para eles - de forma a proporcionar o seu desenvolvimento moral e autônomo - é uma tarefa que exige, de quem a faz, alto grau de desenvolvimento moral.

Ora, se nestas condições de desamparo em que chegam ao acolhimento se depararem com um contexto que reforça a passividade, a marginalização, a incapacidade e a exclusão - que já viveram fora da instituição -, estas crianças e adolescentes serão gravemente prejudicados em seu desenvolvimento moral e autônomo.

O desafio da instituição e de seus profissionais está em como desenvolver na criança e no adolescente acolhido a capacidade de criticar, em primeira instância, os padrões de vida impostos a ela até o momento do acolhimento. E, posteriormente, em proporcionar condições de duvidar sobre a soberania de tais padrões e passar a enxergar novos valores.

De acordo com a teoria de Lind, o desenvolvimento moral envolve a capacidade de aprender os padrões morais da sociedade e aprender, também, como criticá-los. No caso das crianças e adolescentes destituídos

de suas famílias, a vivência em sociedade impôs, em um primeiro momento, a vivência dos diversos tipos de violência; depois, a perda do contato com a família, e, agora, na ausência de um trabalho adequado visando a autonomia dos acolhidos, um certo grau de aprisionamento dentro da instituição. Neste contexto, as experiências de crianças e adolescentes antes do acolhimento e posteriormente nas instituições podem indicar pouca competência moral ou níveis menos organizados de competência moral, baseada em violência, engano, submissão e mentira. Portanto, a compensação para se chegar à competência moral ideal exige mais dos profissionais no contexto da instituição do que em outros contextos nos quais os sujeitos não vivenciaram tantas experiências contra valores.

Deste modo, a preparação e formação dos profissionais, em primeira mão - para reconhecer os sentimentos, dialogar, construir as regras em conjunto e resolver conflitos por meio da discussão e da reflexão, e não através da violência e da submissão -, é o caminho a ser percorrido para que, em sua atuação, proporcionem o desenvolvimento da competência moral nas crianças acolhidas.

Entretanto, o julgamento de uma situação moral de acordo com valores desejáveis e universais não garante a ação no mesmo sentido. De acordo com Kohlberg, para se avaliar, de fato, a competência moral de uma pessoa, é necessário que ela seja colocada em uma situação de conflito e atue. Para tal, diante da realidade do acolhimento institucional, discussões acerca de situações reais e problemas de convivência comuns às crianças e adolescentes podem ser colocadas em reuniões de equipe e de formação da equipe de cuidados, a fim de favorecer a argumentação e a preparação dos profissionais para situações futuras.

Quais os valores centrais dos profissionais dentro da instituição e sua disposição para a ação frente a uma situação de conflito? É isso que eles vão ensinar para os acolhidos.

Pensemos na situação de seleção e/ou contratação de pessoas para atuar dentro de uma instituição complexa, como a instituição de acolhimento. Torna-se necessário propor uma avaliação que se some às ações já realizadas comumente pelos órgãos que realizam o processo seletivo. Estas ações podem ser compostas por entrevistas, provas e algumas questões relativas à área em que o concorrente irá atuar. Acrescentaríamos, então, uma ação e/ou atividade que avalie a competência moral e democrática do concorrente à vaga de atuação dentro da instituição. Para tal, deve se levar em consideração, diante das teorias abordadas neste texto, o trabalho na instituição de acolhimento, a necessidade, o público alvo do local e suas complexidades de vida e a importância do profissional em saber lidar com problemas comportamentais, diferentes culturas, conflitos relacionais e situações de violência. Defendemos que a avaliação de um dilema moral, ou seja, da competência moral, seja realizada com a pessoa que pretende atuar dentro da instituição de acolhimento antes da contratação. O dilema teria por objetivo aprimorar a seleção destes profissionais e favorecer a contratação de pessoas moralmente e democraticamente competentes.

Mas, de que forma poderia ser realizada essa avaliação? A proposta é que sejam planejadas discussões com base em situações reais, que comumente ocorrem no dia a dia do trabalho, e que envolvam dilemas morais, favorecendo a argumentação dos participantes e possibilitando a avaliação por parte do contratante, de acordo com o MCT - *Moral Competence Test* (LIND, 2016). Uma argumentação sempre alta a favor de sua própria opinião e baixa contra sua própria opinião reflete uma baixa

competência moral e a tentativa de sustentar exclusivamente o seu ponto de vista. O MCT costuma ser realizado em grupo, mas também pode ser aplicado individualmente.

Por meio desta avaliação seria possível avaliar a competência moral do sujeito - sua capacidade de lidar com situações opostas e conflituosas de forma democrática; de entender e respeitar diversas opiniões, mesmo que divergentes da sua, e de utilizar argumentos baseados em valores desejáveis e universalizáveis, ou seja, alegações pautadas na dignidade do outro.

Isso posto, concluímos a importância do trabalho com as competências morais, nos Serviços de Acolhimento Institucional, ser realizado tanto na formação dos profissionais que atuam com crianças e adolescentes, quanto com os próprios acolhidos em atividades diversas. Trabalho este, que além de favorecer o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes, visa a uma convivência mais ética e democrática na instituição como um todo, o que, conseqüentemente, envolve um clima institucional mais positivo e permite que o tempo de permanência e de afastamento familiar seja o menos prejudicial possível.

Referências

BATTRO, A. M. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1978. 245p.

BIAGGIO, A. M. B. (2002). **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo: Moderna.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). **Diagnóstico sobre o Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento/** Conselho Nacional de

Justiça – Brasília: CNJ, 2020. Disponível em:
https://www.neca.org.br/wp-content/uploads/SNA_Relatorio_Diagnostico-Sistema-Nacional-Adocao-Acolhimento_2020.pdf. Acesso em 29 dez. 2020.

BRASIL. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Conselho Nacional de Assistência Social. Orientações Técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/acervosocial/wp-content/uploads/sites/7/2017/08/049.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 06 fev. 2019.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei N. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 06 fev. 2019.

BRASIL. **Lei Orgânica da Assistência Social**. Lei N. 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e da outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742compilado.htm. Acesso em: 06 fev. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006,p.76-85. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/>

assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriançasAdolescentes%20.pdf
Acesso em: 07 fev. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004**; Norma Operacional Básica – NOB/Suas. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – Secretaria Nacional de Assistência Social, 2005. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf . Acesso em: 06 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução Nº 109, de 11 de novembro de 2009**. Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf. Acesso em: 26 dez. 2020.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHAUÍ, M. **Uma Ideologia Perversa**. Folha de São Paulo, São Paulo, Caderno Mais!, p. 3, 1999, 14 de março.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. **Questões de avaliação educacional**. Campinas, Komedi, 2003.

GUIMARÃES, T.; SARAVALI, E.G.. **A importância atribuída à escola por crianças inseridas em ambiente sócio-moral construtivista e ambiente tradicional:** o desenho como forma de expressão do conhecimento social. *Scheme*, Marília, n., p.242-277, 2009.

Instituto Fazendo História. **Esta é nossa história.** São Paulo: Alaúde Editorial, 2013.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes.** São Paulo: Abril Cultural, 1974.

KOHLBERG, L. (1992). **Psicologia del desarrollo moral.** Bilbao: Biblioteca de Psicología, Desclée de Brouwer.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico de filosofia.** Civilização Brasileira, 1978.

LIND, G. **O significado e medida da competência moral revisitada:** um modelo do duplo aspecto da competência moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol.13, nº 3, pp. 399-416, 2000.

LIND, G. **Ist Moral lehrbar?** Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung. [Can morality be taught? Findings from modern moral-psychological research.] Berlin: Logos-Verlag, 2002.

LIND, G. **La moral puede enseñarse:** manual teórico-práctico de la formación moral y democrática. México: Trillas, 2007.

LIND, G. **How to teach morality, Promoting Deliberation and Discussion, reducing Violence and Deceit.** Editora Logos Verlag, Berlin: 2016.

LUCE, M.B.; MEDEIROS, I.L.P. Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências IN: LUCE, M.B.; MEDEIROS, I.L.P. (org.).

Gestão escolar democrática: concepções e vivências. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006.

MONTOYA, O.A.D; FRANÇA, C.A.P.R.; BATAGLIA, P.U.R. **Abrigo ou casa?** Desenvolvimento moral de crianças e adolescentes abrigados.

Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. 246 p.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança.** 3. ed. São Paulo: Summus, 1932-1994.

SEN, A. **Democracia como um valor universal.** Journal of Democracy 10 (3), 3-17, 1999.

SINGER, H. República de Crianças. **Sobre experiências escolares de resistência.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

TOGNETTA, L.R.P. **A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre as práticas das regras e assembleias na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

WINNICOTT, D.W. **Privação e delinquência.** 5ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1987 [2012].

COMPETÊNCIA MORAL E EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES

Edneia Felix de Matos

Maria Cristina da Silva Araújo Zuccoli

Introdução

O presente capítulo visa apresentar questões relacionadas à competência moral e à educação. Para uma melhor compreensão do leitor, primeiramente apresentamos o conceito de competência moral, e para isso trazemos os autores Bataglia (2010) e Lind (2000). Apresentamos também o teste de juízo moral (MJT), avaliação elaborada para avaliar o nível de competência moral dos indivíduos. Por fim, são apresentadas possibilidades de promover a educação moral no contexto escolar.

Salientamos a necessidade de diferenciar os termos “educação” e “educação moral” apresentados no decorrer do texto, sendo o primeiro conceito relacionado ao processo de ensinar e aprender, já que de maneira geral a educação pode ser definida como o principal meio de transferir costumes, hábitos e valores de uma sociedade. O segundo termo segundo Muller e Alencar (2012), refere-se ao “[...] processo pelo qual os valores

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-220-8.p265-282>

deixam de ser leis impostas por agentes externos e convertem-se em diretrizes internas, legitimadas pela própria pessoa” (MÜLLER; ALENCAR, 2012, p. 456). Assim, a educação passa a ter como objetivo maior a formação de sujeitos autônomos e críticos, que possam cooperar para a construção de uma sociedade mais justa.

Nessa perspectiva, discutir questões de moralidade se torna de extrema importância nos dias atuais, tendo em vista que nos deparamos no cotidiano com questões de cunho moral nos noticiários televisivos.

Vivemos tempos de violência, desrespeito e intolerância na sociedade e a escola pública não está isenta dessa realidade, sentindo o reflexo desses problemas em seu dia a dia, deparando-se com inúmeras situações de incivildades, conflitos e hostilidades.

Nas últimas décadas a educação brasileira tem sido alvo de críticas e questionamentos por parte da sociedade sobre o seu desempenho na formação dos adolescentes, principalmente aqueles oriundos da escola pública. Os resultados de desempenho nas disciplinas de matemática e língua portuguesa estão muito aquém do ideal para essa faixa etária e, somado a isso, também nos deparamos com a ausência da sistematização nas escolas e efetivação de ações voltadas à formação moral dos estudantes, calcada em valores éticos universalizáveis.

Nesse contexto, são inúmeras as reclamações da comunidade escolar sobre a “crise de valores” em que se encontram os adolescentes. Percebemos fragilidades no que diz respeito à adesão de valores como os de justiça, solidariedade, respeito, compromisso e cooperação; valores esses fundamentais para o convívio no ambiente escolar e na sociedade. Por conseguinte, vivenciamos nas salas de aula das escolas públicas um clima desfavorável para que o processo de ensino-aprendizagem se concretize a

contento. As relações interpessoais estão desgastadas, e tanto professores como alunos coexistem em clima de apatia ou, em muitas vezes, de confronto.

Arelado a tudo isso, se faz necessário trazer o contexto social no qual estamos inseridos, em que com a facilidade de acesso às informações e com a popularização da internet ficamos informados de quase tudo que vem acontecendo no mundo nas áreas econômica, social e política, mas também ficamos estarecidos com as atrocidades praticadas pelos seres humanos em relação ao meio ambiente, às crianças, aos idosos, indígenas, negros, homossexuais e às mulheres, exemplos de práticas jamais concebidas para uma convivência justa, pacífica, respeitosa e harmoniosa almejada nos parâmetros de uma sociedade democrática ideal, em que todos tenham acesso à educação, trabalho, saúde e moradia digna. Com a pandemia da Covid-19, o cenário ficou ainda pior, fazendo avançar no Brasil o número de desempregados e, conseqüentemente, o de moradores de rua. São pessoas invisíveis pelo Poder Público e pela sociedade, entregues a sua própria sorte; a todo tipo de humilhação e privação de necessidades básicas.

Para agravar, a procura pelo poder e dinheiro estão tomando a frente das ações em detrimento do respeito mútuo, da dignidade e integridade das pessoas. Para obter lucro e prestígio exploram e passam por cima dos mais frágeis, vulneráveis e indefesos; nesse contexto, o importante é o ganho, custe o que custar. A individualidade também é uma marca da sociedade contemporânea, em que o que importa ao indivíduo é vencer na vida, mesmo que para isso precise passar por cima dos outros. A todo custo, a tônica é alcançar sucesso e prestígio, não se importando com as conseqüências que isso pode causar aos outros. O sucesso e o reconhecimento significam a aquisição de bens materiais, mesmo que esses

não tenham valor afetivo para a pessoa, sendo necessário adquiri-los para estar está na moda, pois quem os possui é visto como vencedor.

O cenário é desolador, porém existe um caminho possível de ser trilhado que contribuiria para a modificação desse quadro: a efetivação de uma educação com foco no desenvolvimento da competência moral, por meio de temáticas voltadas ao diálogo, respeito mútuo, tolerância, empatia, convivência democrática, justiça, solidariedade, dentre outros temas que englobem a ética e a sociedade. Desse modo, pretendemos formar crianças e adolescentes melhores para uma convivência pacífica e democrática, que respeitem as pessoas e as leis, que cuidem do meio ambiente com consciência e responsabilidade, que conheçam seus direitos e cumpram com seus deveres, estando preparados para tomarem decisões éticas frente aos conflitos do cotidiano.

De acordo com Vinha e Nunes (2018), vários estudos apontam o crescimento de *bullying*, indisciplina, violências, incivildades entre outros conflitos nas escolas públicas e privadas brasileiras. Esse aumento dos conflitos reflete negativamente, de modo a atrapalhar o bom andamento da escola no que diz respeito às relações interpessoais, acarretando assim resultados pedagógicos preocupantes.

Nesse sentido, faz-se necessário que os professores adquiram conhecimentos por meio de formações continuadas patrocinadas pelas Secretarias de Educação Municipal ou Estadual sobre como é possível promover o desenvolvimento moral dos educandos, de modo que sejam disponibilizadas estratégias e práticas assertivas com o objetivo de promover a discussão, reflexão e proposições de solução dos problemas cotidianos da sociedade brasileira, contribuindo assim para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, e conseqüentemente seu desenvolvimento moral.

A escola se configura como um espaço privilegiado de convivência e trocas entre professores, alunos e funcionários, pois reflete as questões e conflitos que estão presentes na sociedade. Com isso, esse espaço se torna um ambiente propício para a promoção do desenvolvimento moral dos sujeitos.

Tognetta e Vinha (2009) enfatizam que nesse espaço “[...] é preciso que a criança possa ter experiências de vida social para aprender a viver em grupo e a escola é um local muito apropriado para essas vivências” (TOGNETTA; VINHA, 2009, p. 39).

Para Santos e Trevisol (2016), no ambiente escolar a educação moral “constitui o ponto de partida para a busca e efetivação de propostas que favoreçam o desenvolvimento da moral, de maneira que essa construção não seja percebida como momentânea, mas permaneça como elemento norteador das ações de cada aluno.” (SANTOS; TREVISOL, 2016, p. 20).

Nesse sentido, a disciplina “Competência moral: o que é e como ensina-la (?)”⁷ nos ofereceu maiores esclarecimentos sobre o tema em questão, e com isso pudemos compreender melhor o conceito de competência moral e como possibilitar que os indivíduos a desenvolvam.

Segundo Bataglia (2010) Georg Lind desenvolveu um instrumento denominado Moral Judgment Test (MJT) – Teste de Julgamento Moral –, instrumento este que serve para identificar o nível de moralidade dos indivíduos.

7 Disciplina apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação Unesp/Marília/SP, ministrada pela Pr^a. Dr.^a Patrícia Unger Raphael Bataglia.

Em relação ao MJT Bataglia (2010) esclarece que tal recurso:

[...] propõe uma tarefa moral e não simplesmente mede a atitude do sujeito. Muitas tarefas morais podem ser imaginadas para avaliarmos a competência moral do sujeito, mas poucas são factíveis e/ou válidas. Medir a resistência a tentação do sujeito ao roubo, induzindo-o a roubar, por exemplo, parece pouco ético. Verificar se um sujeito ajuda a alguém em dificuldade, não garante o valor moral do ato (ou decisão) uma vez que as razões poderiam ir da busca de autopromoção até um princípio universal, passando por obediência a um código externo, busca de aprovação dos pares, etc. (BATAGLIA, 2010, p. 85).

Portanto, percebemos que a principal tarefa do referido instrumento é confrontar o sujeito com contra-argumentos; com isso, de acordo com as reações deles no que se refere aos argumentos favoráveis à sua decisão nos será mostrado sua preferência por um determinado nível. Isso possibilita compreendermos em qual nível de desenvolvimento moral os indivíduos se encontram e assim poderemos desenvolver um trabalho na escola que contemple as necessidades destes, promovendo práticas educativas que possibilitem seus desenvolvimentos morais.

Competência Moral

A disciplina em questão nos possibilitou conhecer melhor o conceito de competência moral, que segundo Bataglia (2010) Lawrence

Kohlberg foi o propulsor a utilizar tal conceito em 1964. A autora esclarece que o termo em questão se refere:

[...] “como “a capacidade de tomar decisões e emitir juízos morais (baseados em princípios internos) e agir de acordo com tais juízos”. Esse conceito é muito importante para os estudiosos do desenvolvimento moral em geral, e para os estudiosos da formação ética do profissional em particular, quando se dedicam ao estudo de como transformar teoria e técnica em uma práxis que seja socialmente comprometida (BATAGLIA, 2010, p. 84).

Nesse sentido, para que o sujeito possa ajuizar valores é necessário pensar sobre suas ações, ou seja, ter a capacidade cognitiva de raciocinar, condição esta necessária, mas não suficiente para poder tomar decisões acerca de determinadas situações.

Segundo Georg Lind, competência moral é a capacidade dos sujeitos de poderem resolver conflitos e problemas através de deliberação e discussão, sem assim fazer uso da força ou da violência, ou ainda submeter-se a uma autoridade.

Lind (2000) afirma que o conceito de moralidade não deve ser visto como a mera conformidade às normas estabelecidas. O autor esclarece que antes dos postulados de Kohlberg, as ações para a promoção de uma educação moral se mostraram infrutíferas, pois faltava-lhe generalidade e dignidade científica. Segundo Lind (2000), “Kohlberg transformou a moralidade em um assunto de pesquisa científica, ao invés de um mero objeto de discurso religioso ou político” (LIND, 2000, p. 399).

Com isso, Lind (2000) afirma que:

Através de sua pesquisa inovadora, Kohlberg abriu a possibilidade de um conhecimento científico sobre uma educação moral sistemática que vá além da doutrinação moral de um lado e do relativismo moral desinteressado de outro. Isso pode provar um dia seu inestimável serviço para assegurar a democracia (LIND, 2000, p. 400).

Podemos perceber, portanto, que os estudos desenvolvidos por Kohlberg possibilitaram uma nova visão de educação moral, ou seja, uma educação sistemática que possa promover a verdadeira democracia.

Em relação ao desenvolvimento moral dos indivíduos, Lind afirma que as questões relacionadas à razão e emoção estão ligadas intimamente – mais ligadas do que podemos imaginar. Isso ocorre, segundo o autor:

Porque a competência moral está, em sua maioria, escondida na nossa inconsciência, não podemos investigá-la simplesmente pedindo aos atores de uma dada situação que a descrevam. Para isso, precisamos empregar um teste experimental, como o *Teste de Competência Moral* (LIND, 2016, p. 05).

Para Lind (2016) o termo competência moral é um conceito distinto, sendo o maior desafio da educação moral promover a competência moral dos indivíduos. O autor esclarece como sendo competência moral a capacidade dos sujeitos de resolverem seus problemas e conflitos, utilizando como base os princípios morais universais através do

pensamento e da discussão, sem a necessidade de utilizar a submissão, o engano e a violência.

O autor salienta ainda, que a competência moral possui duas faces, uma face individual e uma face sócio-comunicativa. “Quando olhamos para a capacidade dos indivíduos de lidar com dilemas morais, estamos falando de *competência moral*” (LIND, 2016, p. 06).

Dessa maneira, estando a competência moral na inconsciência dos indivíduos se faz necessário o uso de testes experimentais para poder promover o desenvolvimento dela. Nesse sentido o Teste de Competência Moral (MJT) pode ser uma alternativa para o trabalho docente no contexto escolar.

A escola, assim, se mostra um campo profícuo de discussões e conseqüentemente de possibilidades de desenvolvimento da competência moral dos sujeitos que ali estão. Segundo Lind (2016), a democratização da sociedade depende muito da competência moral dos cidadãos e esse desenvolvimento moral depende de uma boa educação.

Nessa perspectiva, uma boa educação deve ser aquela que crie oportunidades para que os indivíduos possam praticar e aplicar a competência moral nesse ambiente. O autor enfatiza ainda que a aprendizagem das competências morais não ocorre somente nos ambientes escolares, ela ocorre também quando são possibilitadas discussões em família, no ambiente de trabalho e com vizinhos.

Porém nem todos os sujeitos têm oportunidade de participar de discussões, e muitos, quando participam, sentem medo de expor suas opiniões e serem rejeitados pelos demais.

O autor nos traz uma indagação: “como a competência moral pode ser ensinada?”. A educação deve proporcionar o desenvolvimento dessa

capacidade, mas para isso, a mesma precisa estar alicerçada nos ideais democráticos, e com isso, então, poderá engajar os sujeitos em um processo ativo de decisões democráticas.

Segundo Lind (2016),

A competência moral *deve* ser aprendida se quisermos que os indivíduos resolvam problemas e conflitos de forma adequada e justa, através da deliberação e do discurso, e não por meios injustos. Isto coloca grandes exigências à educação porque as instituições de educação precisam promover o ambiente e as oportunidades necessárias para a aprendizagem moral (LIND, 2016, p. 08).

Para que a educação promova o desenvolvimento da competência moral dos sujeitos, Lind (2016) propõe que a implementação do método de discussão do dilema pode ser eficaz nesse desenvolvimento, porém, para seu êxito é necessário que os professores tenham uma formação aprofundada e formadores competentes.

O Teste de Juízo Moral

Em relação ao MJT, Bataglia (2010) esclarece que o mesmo foi elaborado para avaliar o nível de competência moral e não o nível de juízo moral dos indivíduos.

A autora explica que o referido instrumento “é um questionário que confronta o sujeito com dilemas morais e solicita que sejam avaliados

argumentos a favor e contra a atitude do personagem principal do dilema e inclui originalmente duas estórias” (BATAGLIA, 2010, p. 84).

Nessas histórias, os personagens principais são colocados em situações de dilemas, sendo que qualquer que sejam suas decisões serão colocadas em conflitos com algumas regras sociais e pessoais em alguns casos. O sujeito precisa avaliar as decisões tomadas pelo protagonista da história. Bataglia (2010) enfatiza que após isso, o sujeito “é convidado a avaliar seis argumentos a favor da decisão do protagonista e seis contrários. Tais argumentos representam os diferentes níveis de raciocínio moral de acordo com os seis estágios descritos por Kohlberg (1964)” (BATAGLIA, 2010, p. 85)

A autora esclarece que o instrumento proposto por Lind possui dois propósitos:

[...] permite-nos testar as modernas teorias de desenvolvimento moral e educação e permite-nos avaliar métodos educacionais em relação ao seu poder de elevar a competência moral dos sujeitos submetidos a eles. Em busca de satisfazer a esses dois propósitos, o MJT deve ter validade teórica e ser útil do ponto de vista educacional (BATAGLIA, 2010, p. 85).

Com isso, podemos perceber que o Teste de Julgamento Moral (MJT) proposto por Georg Lind pode nos ajudar a desenvolvermos um trabalho na escola que possa ajudar os alunos no que tange ao seu desenvolvimento moral. Nessa perspectiva, a educação é considerada por Lind como a principal ferramenta para o desenvolvimento da competência

moral, porém, se faz necessário processos pedagógicos que ofereçam situações para o desenvolvimento da mesma.

Nessa perspectiva, os docentes precisam planejar intervenções que promovam o desenvolvimento da competência moral nos indivíduos, tornando-os mais críticos, ativos e reflexivos e o Teste de Julgamento Moral (MJT) se mostra como um importante instrumento nesse processo, pois detecta alterações no desenvolvimento da competência de juízo moral dos sujeitos.

Dessa maneira, o trabalho docente poderá contribuir de maneira positiva para a construção de sujeitos cada vez mais conscientes acerca de seus papéis em uma sociedade democrática e justa.

Possibilidades de Promover a Educação Moral na Escola

Ao pensarmos a possibilidade de uma educação moral no ambiente da escola, primeiramente devemos pensar na construção de um ser humano em constante transformação devido às suas atitudes, ações e relações. Segundo Santos e Trevisol (2016),

[...] por meio das relações sociais, culturais e de valor, estabelecidas ao longo da convivência e ligadas ao desenvolvimento intelectual e afetivo, e também por meio dos conflitos ou problemas vivenciados, que os indivíduos aprimoram ou desenvolvem sua moralidade (SANTOS; TREVISOL, 2016, p. 21).

Dessa maneira é de extrema importância que esse processo de construção e desenvolvimento moral seja compreendido por todos os profissionais da educação para assim poderem planejar e organizar situações e estratégias que possam favorecer esse processo.

Nessa perspectiva, as atividades escolares devem ser planejadas com o intuito de levar os alunos a refletirem sobre diversos temas. Santos e Trevisol (2016) esclarecem que “os procedimentos educativos devem privilegiar atividades que envolvam situações de problematização em pequenos grupos, nas quais o diálogo e as ações democráticas sejam priorizados.” (SANTOS; TREVISOL, 2016, p. 21).

No contexto da educação moral, o professor possui extrema importância, pois cabe a ele mediar os conflitos que por ventura possam acontecer em sala de aula, além de possibilitar aos alunos discutirem seus anseios, frustrações, levando-os a refletirem sobre as consequências de seus atos.

Santos e Trevisol (2016) enfatizam a importância da parceria entre família e escola nesse processo de educação moral. Para as autoras, essa parceria contribui de maneira eficaz no desenvolvimento moral dos alunos, porém as instituições devem ter clareza acerca de seu papel.

Em relação a importância da família nesse processo, Magro e Trevisol (2014, p.40) esclarecem que

A família é o primeiro grupo social de que a criança faz parte. Nele se inicia o processo de assimilação das regras sociais, padrões de comportamento, noções de direitos e deveres, crenças, linguagem e outras características peculiares que lhe serão úteis para poder viver em sociedade (MAGRO; TREVISOL, 2014, p. 40).

Percebemos que a família possui um papel de grande importância no que tange ao desenvolvimento moral dos sujeitos, pois são os primeiros exemplos que a criança possui. Nesse sentido, a família precisa estar consciente de seu papel nessa formação.

A escola se configura como sendo o segundo grupo social, posterior ao grupo familiar. Logo, pode contribuir de maneira satisfatória para a efetivação da construção da educação moral, pois, segundo Santos e Trevisol (2016) ao propor

[...] condições propícias ao desenvolvimento de aspectos importantes ao bom relacionamento entre os sujeitos, tais como o respeito entre alunos e professores, a cooperação por meio de atividades coletivas e a compreensão de diferentes percepções provenientes de discussões e reflexões sobre conceitos próprios de cada um. Esse conjunto de procedimentos refletirá na moral de cada sujeito, constituindo-se aspecto importante na construção autônoma e favorecendo a tomada de decisões no cotidiano (SANTOS; TREVISOL, 2016, p. 23).

Para que a prática da educação moral possa ser efetivada no ambiente escolar, primeiramente a escola precisa “revisitar seu currículo e estar atenta às explicitações de seu Projeto Político-Pedagógico, que, certamente, contempla aspectos da formação humana para a construção da autonomia plena, crítica e reflexiva dos alunos” (SANTOS; TREVISOL, 2016, p. 27).

Nesse contexto, se torna também necessário que os professores com conhecimentos a respeito desse processo de educação moral possam

estimular e contemplar atividades que possam ser realmente significativas e atrativas para os alunos e que possam leva-los à reflexão.

Quando a escola e seus profissionais compreenderem realmente o processo de desenvolvimento moral de cada indivíduo, poderão, assim, possibilitar a esperança de uma escola melhor, capaz de promover o desenvolvimento de sujeitos realmente autônomos para atuarem criticamente em nossa sociedade.

Nessa perspectiva, as contribuições de Georg Lind são inúmeras. O referido autor nos mostra que é possível promover uma educação moral nas escolas, mas que para isso é necessário que os docentes tenham uma formação aprofundada. O método Comunidade Justa e o Método Konstanz de Discussão de Dilema (KMDD) são alternativas que podem ser utilizadas para o desenvolvimento da competência moral nos indivíduos no contexto escolar.

Conclusão

Esse breve estudo nos possibilitou compreendermos melhor o termo competência moral, também permitindo percebermos o quanto se torna importante o desenvolvimento de uma educação que possibilite aos indivíduos o desenvolvimento de sua competência moral. Além disso, foi viabilizado compreendermos que para a promoção de uma educação que possa desenvolver tais capacidades é necessário que os professores tenham conhecimentos aprofundados de como possibilitar que essa capacidade seja desenvolvida nos indivíduos. Para isso, é preciso formadores capacitados para habilitar os professores para o desenvolvimento de um trabalho que promova o desenvolvimento da competência moral em seus alunos.

Outro aspecto que julgamos ser relevante é o fato de a escola se tornar um ambiente democrático que possa promover discussões acerca de diversos temas, onde os alunos possam ter a oportunidade de expor suas ideias e discuti-las. Se realmente queremos formar uma sociedade justa e democrática, onde seus cidadãos possam ter seus direitos reconhecidos, é de extrema importância que o sistema educacional seja reestruturado com bases nos ideais de uma educação moral.

Somente assim poderemos formar sujeitos realmente autônomos que lutem pelos seus direitos, respeitem seus semelhantes e que estejam comprometidos com as ideias morais propostos por Georg Lind.

Referências

BATAGLIA, P. U. R. A Validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para Diferentes Culturas: O Caso Brasileiro. **Revista Psicologia: Reflexão e crítica**. v. 23, n. 1, p. 83-91, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v23n1/a11v23n1.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LIND, G. O Significado e Medida da Competência Moral Revisitada Um Modelo do Duplo Aspecto da Competência Moral. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 3, p. 399-416, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v13n3/v13n3a09.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

LIND, G. **How to teach morality, Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit**. Editora Logos Verlag, Berlin: 2016.

MAGRO, A. N.; TREVISOL, M. T. C. **Escola, família e a construção de valores: Um estudo a partir da óptica de pais e profissionais da**

educação. Ed. Leopoldianum, ano 40, n. 1010-11-112, 2014.
Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/482-
Texto%20do%20Artigo-1235-1-10-20150409.pdf. Acesso em: 20 de
nov. 2020.

Müller, A., & Alencar, H. M. de. (2012). Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. **Educação E Pesquisa**, 38(2), 453-468.
Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/47888/51620>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SANTOS, A. C. B. H.; TREVISOL, M. T. C. A escola e o desenvolvimento moral do aluno: concepções, práticas e desafios dos profissionais da educação. **Revista de Educação**. v.21, n. 1, p. 19-29, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/2895-9126-2-PB%20(1).pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A. O desafio da convivência: ao tratar da mesma forma indisciplina e violência, escola perde oportunidade de agir de forma reflexiva e transformadora. **Cadernos Globo**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 70-79, nov. 2018. Disponível em:
http://app.cadernosglobo.com.br/banca/volume-14/pdf/70-79_desafio_de_convivencia.pdf Acesso em: 15 jan. 2020.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. CONSTRUINDO A AUTONOMIA MORAL NA ESCOLA: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista diálogo educacional**, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009. Disponível em:
<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/316/3226>. Acesso em: 12 nov. 2020.

COMPETÊNCIA MORAL: OS DESAFIOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Elen Daiane Quartaroli Fernandes

Raul Aragão Martins

Introdução

O cotidiano de uma escola pode ser marcado por uma série de desafios que parecem corriqueiros, mas que precisam ser enfrentados por professores e gestores diariamente. Alguns dos problemas mais comuns, estão pautados nos conflitos interpessoais, na indisciplina, nas agressões entre os alunos, no desrespeito às autoridades, enfim, às situações que necessitam de intervenções e que provocam reflexões acerca da importância da educação no desenvolvimento moral dos indivíduos e da prática educacional despendida para isso.

Haja vista a realidade escolar atual, observa-se que, nem sempre, esses problemas são solucionados pacificamente ou de forma equilibrada pelos profissionais da educação e isso, reflete diretamente no comportamento dos alunos, contribuindo, para que eles tenham dificuldades em encontrar formas pacíficas e justas diante dos seus desentendimentos. Estudos que abordam moralidade e educação vêm

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-220-8.p283-298>

destacando a escola como um importante espaço para o desenvolvimento moral dos sujeitos, enfatizando que, valores como justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática, por exemplo, devem ocupar um lugar especial nas discussões dentro desse ambiente (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2019).

Dada a relevância dessa temática para o contexto educacional, que deve viabilizar a formação para a cidadania e com base no cenário escolar atual, surgem alguns questionamentos. Por que os alunos ainda resolvem os seus mais variados conflitos utilizando de violência física ou verbal? Por que há tantas dificuldades em viabilizar discussões, em que os sujeitos consigam expressar suas opiniões sem se agredirem ou sem recorrerem somente à submissão pelas autoridades escolares? Como a escola pode promover o desenvolvimento da competência moral de seus alunos? Quais os desafios que ela enfrenta para isso? Através de estudos que discutem a importância da moralidade para uma sociedade democrática e de como a educação pode fomentar essa temática, torna-se necessário refletir acerca da moral humana e de como ela vem sendo abordada no ambiente escolar.

Sabemos que há uma preocupação em diminuir a violência entre os alunos como forma de resolução de conflitos interpessoais. Isso demonstra-se um desafio a ser superado, pois os métodos mais utilizados ainda são a repetição de frases, como: “não pode bater”, “não pode xingar”, “é preciso respeitar o outro”, “dialogar”, enfim, é preciso “conviver”, “cooperar”, “ser amigo”. Além disso, têm as punições, como as suspensões das aulas, ser retirado da sala ou ficar sem recreio. Situações como estas, parecem ser comuns nas mais variadas escolas, sejam elas públicas ou privadas e isso traz a ideia, de que o desenvolvimento moral independe da classe social. Feitosa *et al.* (2013) com base nas teorias da moralidade e nos estudos de Piaget, Kohlberg e Lind, apontam que a educação deve

incentivar a formação dos princípios necessários para o bem-estar geral e para a solução de conflitos sem violência. A educação moral não pode ser uma doutrinação de valores, mas deve ser reconhecida como uma capacidade do indivíduo e deve ser promovida por pais e professores desde a infância (LIND, 2016).

No que tange ao desenvolvimento moral na escola, principalmente sobre as relações interpessoais, sabe-se que o ambiente escolar influencia diretamente nos discursos e comportamentos apresentados pelos educandos. Não é exagerado pensar que, se queremos em nossa sociedade cidadãos mais críticos, autônomos e conscientes, é preciso começar a formá-los desde os primeiros anos escolares, para que quando adultos, tenham condições de manifestar discursos mais democráticos e atitudes mais justas e humanas. Após investigações científicas sobre moralidade, entende-se que há uma complexidade nessa temática que não pode ser reduzida a uma questão de valoração. Não basta querer ser moral ou democrático para sê-lo. Lind (2016), discute em seus estudos sobre a necessidade de os sujeitos desenvolverem uma competência moral para resolverem seus problemas e conflitos com base em princípios morais, pacificamente, para viverem em uma sociedade livre. Sob essa ótica, é possível afirmar que vivemos em uma dicotomia social em que a maioria das pessoas desejam fazer o bem, mas os ideais morais para alcançar esse fim, possui diversas variantes.

Partindo do pressuposto de que, por meio da educação pode-se favorecer o desenvolvimento da competência moral e que o ambiente escolar é propício para isso, o objetivo desse capítulo é fazer uma reflexão acerca da temática, considerando, à luz da teoria, alguns desafios que a escola vem enfrentando sobre a formação moral dos sujeitos para que eles

sejam justos, pacíficos e possam conviver em sociedade, tornando-a de fato democrática.

A moralidade no contexto escolar

A educação brasileira, ao longo de sua trajetória, passou por uma série de modificações em termos de políticas públicas. Essas mudanças predizem a formação integral do sujeito em sua totalidade humana, considerando princípios éticos, políticos e estéticos, na busca de construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018). Esses preceitos, apesar de terem sido reeditados recentemente na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, já vem sendo discutidos há tempos por pesquisadores que estudam o desenvolvimento moral (como por exemplo, PIAGET, 1930/1992; KOHLBERG, 1992; BIAGGIO, 2002; TOGNETTA; ASSIS, 2006; LA TAILLE, 2007; VINHA; TOGNETTA, 2009; BATAGLIA, 2010; BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010; LEPRE, 2015; MORAIS; ASSIS, 2015; MARQUES; TAVARES; MENIN, 2019).

A moral é essencial para manter e desenvolver uma sociedade democrática e viabilizar a vida em conjunto. Em concordância, Lind (2016) diz que a educação não só representa o elemento que permite manejar a informação, conduzir conhecimentos e desenvolver habilidades técnicas. Ela também promove a formação de capacidades morais e democráticas. É necessário fomentar isso na escola para que seus sujeitos sejam capazes de resolver seus problemas, conflitos e dilemas de forma racional. Contudo, deve haver o preparo adequado dos profissionais da educação para que, de fato, o desenvolvimento moral ocorra.

Quando falamos em moralidade, é importante considerar que, conforme Piaget (1932/1994, p. 23) afirma, “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. Nessa perspectiva, a escola torna-se um ambiente favorável para pesquisas que buscam entender como se dá o processo de formação moral do sujeito. Dentro da escola, considerar disponibilidades afetivas e ativas dos alunos ainda parece distante quando falamos sobre as regras. Vinha e Tognetta (2009) concordam que, ao nos relacionarmos uns com os outros, as regras são fundamentais para garantirem a harmonia do convívio social, mas para Piaget (1994[1932]), o importante não é a regra em si, mas o porquê precisamos segui-la, pois o valor moral não está em obedecer a uma norma preestabelecida socialmente e sim, no princípio que levou o sujeito à ação, isto é, na intenção dele.

No texto “Procedimentos de Educação Moral”, Piaget (1930, p. 02-03), considera que “nenhuma realidade moral é inata” e, para que ela se constitua, é necessário que haja uma normatização através das relações entre os indivíduos. Ele complementa que “[...] são as relações que se constituem entre a criança e o adulto, ou entre ela e seus semelhantes que a levarão a tomar consciência do dever e colocar, acima de seu eu, essa realidade normativa na qual a moral consiste”. Em virtude disso, no livro *O Juízo Moral na Criança* (1994[1932]), Piaget objetivou estudar o juízo moral e trouxe estudos acerca da prática e consciência das regras, que apontam para a existência de tendências na evolução do julgamento moral, a primeira é a heteronomia, voltada para regras e vontades alheias e a segunda, é a autonomia, que se volta para compreensões próprias.

Na mesma direção, Kohlberg (1992), fala que o desenvolvimento da moralidade está ligado, sobretudo, ao desenvolvimento cognitivo e

afetivo e às interações sociais estabelecidas ao longo da vida. Utilizando-se de um instrumento denominado Moral Judgment Interview (MJI), que se constitui de uma série de dilemas morais hipotéticos, o autor construiu uma tipologia na qual se organizam três grandes níveis, compostos, cada um, por dois estágios: a) o primeiro nível é o pré-convencional (estágios 1 e 2), em que há a predominância das noções egoístas, nas quais se buscam apenas os interesses pessoais; b) o segundo nível é o convencional (estágios 3 e 4), em que as noções morais se vinculam ao cumprimento das convenções sociais, para que o sujeito seja aceito e bem-visto pelos outros, logo, é uma fase heterônoma; e por fim, c) o terceiro nível é o pós-convencional (estágios 5 e 6), no qual prevalece o respeito pelas instituições sociais e pelos direitos humanos, passando para uma moral autônoma (BIAGGIO, 2002, p. 23).

Essa sequência para Kohlberg, é considerada invariante e universal, ou seja, todas as pessoas passam pela mesma sequência de estágios, independentemente do tipo de aprendizagem que recebem, no entanto nem todos alcançam os estágios mais elevados (LEPRE; MARTINS, 2009; BIAGGIO, 2002; BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010). Partindo dos estudos de Piaget e Kohlberg, Lind (2016) fala sobre Competência Moral, afirmando que esta é uma capacidade que as pessoas precisam ter para discutirem sobre diversas situações ou temas sem qualquer tipo de violência, enganação ou submissão às autoridades, conseguindo resolver seus problemas e conflitos. Para ele, é nisso que as práticas escolares devem focar, já que um dos seus principais objetivos é formar cidadãos críticos e conscientes de suas ações sobre a sociedade.

De acordo com Bataglia (2010, p. 84) o conceito de competência moral foi a princípio definido por Kohlberg em 1964 e traz a ideia de que indivíduo seja capaz de tomar decisões e de emitir juízos com base em seus

princípios internos, agindo de acordo com eles e não simplesmente com interesses e disposições momentâneas. Com base nisso, Lind (2016) aponta que, se quisermos que os indivíduos resolvam problemas e conflitos de forma adequada e justa, considerando a deliberação e o discurso, a competência moral deve ser aprendida e isso se torna uma das grandes exigências da educação, pois para haver aprendizagem moral é necessário promover o ambiente e oferecer as oportunidades necessárias para isso.

Quando falamos sobre desenvolvimento e educação moral, a família pode ser considerada o primeiro lugar de socialização da criança, mas, além dela, a escola é de fundamental importância para a manutenção ou mudança desses valores. Em concordância, Lind (2016) aponta que a família também é um espaço de aprendizagens, porém, para muitas pessoas a escola pode ser a única oportunidade de o sujeito desenvolver a competência moral. É na escola que se promove a convivência diária entre as pessoas, que se vive uma vida coletiva e se propaga valores comuns, que compõem a cultura do lugar onde se vive. Mesmo que isso ocorra de forma contraditória ou arbitrária, no ambiente escolar há a transmissão de valores e muitas vezes, sem ter o controle sobre isso, favorecendo a injustiça, a violência e o desrespeito, o que dificulta a convivência democrática e a solução de conflitos (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2019).

Lepre (2015, p. 23) concorda que “[...] estudar a moralidade e seus desdobramentos torna-se necessário em uma época em que o excesso de discursos e a escassez das práticas ético-morais se fazem presentes”. Dá-se então, a importância da construção de personalidades autônomas. Assim, podemos dizer que os valores morais são construções humanas e referem-se a metas aspiradas pela moral. Por isso, a moralidade é reguladora das relações humanas e pode ser uma abordagem interessante para o trabalho educativo escolar.

Os Desafios da Educação no Desenvolvimento da Competência Moral

A moral, a educação e a democracia são ideais que estão intimamente ligados. Feitosa *et al.* (2013) ressaltam que a formação geral em uma democracia não se pode esgotar na transmissão de conhecimentos ou capacidades técnicas, mas deve fomentar as capacidades morais e democráticas que também são importantes para o bem-estar social. Partindo das reflexões do autor Georg Lind (2016), Morais e Assis (2015), afirmam que uma pessoa pode até possuir princípios morais e conhecer o que é justo ou não, porém, pode lhe faltar a competência para a aplicação no dia a dia em suas tomadas de decisão. O próprio Lind (2016) declara a importância da pessoa ter a habilidade de ver as implicações de uma situação concreta e aplicar regras morais sobre elas.

Ramirez e Cruz (2009) concordam que trazer questões sobre a moralidade para a escola ajuda na ampliação do processo de educar, já que promovem a reflexão e a elaboração de propostas que podem favorecer a elaboração de conflitos trazidos pelos indivíduos. Contudo, a viabilidade dessa prática não é tão simples e a escola ainda parece apresentar diversas dificuldades para lidar com tais problemáticas, principalmente, quando se prende a práticas vazias e simplistas da realidade. Pensar o desenvolvimento moral e a educação vai além de histórias que trazem um final moralizador e dividem o mundo em pessoas boas e más. Quando nos detemos a essa prática, parece que existe apenas uma decisão que é correta e o que passar disso, nos torna errados e imorais. Nesse sentido, Lind (2016) completa que não ajudamos as pessoas quando pedimos para que elas leiam contos morais, pois eles não aumentam a competência moral. Por isso, devemos utilizar a discussão de dilemas, já que na vida real, as decisões que precisamos tomar, muitas vezes, violará um ou mais princípios morais.

Não é qualquer educação que preserva a democracia. É preciso olhar além do meio em que vivemos e pensar na educação além das fronteiras, como um todo. Então, a discussão de dilemas torna-se uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento moral desde a infância (LIND, 2016). Nesse contexto, Tognetta e Assis (2006, p. 51) expõem que é preciso “[...] repensar a moral e, sobretudo, rever as formas de intolerância e de desrespeito ao outro, que constatamos estampadas em nosso cotidiano”. É necessário refletir sobre a moral e sobre a formação em valores desde a infância, desde os menores conflitos, instrumentalizando os sujeitos para que consigam lidar, mais tarde, com conflitos maiores.

Partindo desse contexto, Vinha e Tognetta (2009, p. 19) fazem uma reflexão sobre como pensar a formação moral e ética na escola, partindo de uma realidade em que professores e alunos já não se entendem mais e vivenciam conflitos constantes, que fazem com que as relações interpessoais estejam estremecidas. As autoras ressaltam que o objetivo da escola deve ser educar moralmente e formar eticamente seus alunos e que, para que haja sucesso nessa missão, é preciso compreender os conceitos de moral e ética, já que no ambiente escolar são tratados como sinônimos, mas, têm suas singularidades. Para as autoras “[...] a moral representa um conjunto de regras que nos permitem pensar em como devemos agir para o bem alheio” (p. 23). Já a ética dá sentido a uma ação realizada por alguém.

La Taille (2007, p. 31) diz que a ética “[...] se refere a uma vida boa, ou uma vida que vale a pena ser vivida”. Vinha e Tognetta (2009, p. 23) complementam essa ideia, dizendo que não basta tomar consciência de um dever moral para que nossas ações sejam justas e generosas. É preciso que queiramos fazer o bem ao outro e que isso, também nos faça sentir bem. Se o desenvolvimento da autonomia moral no ambiente escolar por

meio de relações mais justas, respeitosas e solidárias deve ser um objetivo a ser alcançado, é necessário que os educadores se sintam seguros em abordar e desenvolver conceitos pertinentes ao tema, para assim, favorecerem um contexto educativo pautado na construção de valores. Para isso, há a necessidade de os profissionais da docência conhecerem e aprofundar-se sobre tal teoria.

Lind (2016) expõe que o método de discussão de dilemas pode contribuir para que alunos e professores dialoguem de forma racional e justa, devido à possibilidade de argumentar e tomar decisões diante dos casos supostos. Ele defende que através desse método, os participantes podem expor suas ideias demonstrando que é possível um tratamento democrático, mesmo entre aqueles com opiniões diferentes. Não é necessário estar um contra o outro quando há discordância, mas é possível se relacionar pacificamente. Sendo assim, resolver os conflitos por meio de ideias e conversas uns com os outros, pode ser uma estratégia eficaz para a aprendizagem moral.

Piaget (1930, p. 24) destaca que há séculos a escola pensa ser suficiente o falar com a criança para instruí-las e para formar seu pensamento. Isso não quer dizer que de nada adianta falar com ela sobre aspectos morais, contudo, as variações do ensino da moral pela fala, muitas vezes, vêm impregnada de coação adulta e isso fortalece a heteronomia. Sendo assim, seria mais interessante considerar métodos ativos para o desenvolvimento da educação moral, evitando que os assuntos escolares sejam apenas impostos de fora, mas permitindo que o aluno experimente e redescubra, por meio da investigação, experiências morais espontâneas, vendo a escola como meio próprio para isso. O autor reforça que “[...] é importante não impor pela autoridade aquilo que a criança pode descobrir por si mesma”.

Para promover eficazmente a competência moral é preciso valorizar ideais de democracia. Muitas vezes, a escola escolhe como prática o ensino de valores e quase sempre mistura os princípios morais, as crenças religiosas e culturais e algumas preferências individuais dos educadores. Isso pode favorecer a imaturidade moral das pessoas e ser considerado como mero cumprimento de protocolo, para atender as demandas educacionais. O comportamento moral requer ideais e princípios morais e as escolas devem ter em mente que seus alunos já possuem isso. A educação moral é transdisciplinar e não deve ser limitada a um assunto em particular como em aulas de ética ou religião. Em qualquer momento, podem surgir assuntos que tragam consigo questões morais que devem ser refletidas. Contudo, muitos professores limitam-se a não discutir esses assuntos por não se considerarem preparados para isso, sentindo-se facilmente sobrecarregados pelas demandas alheias aos conteúdos obrigatórios e limitam-se apenas a sua disciplina (LIND, 2016).

Marques, Tavares e Menin (2019) discutem que é necessário traçar estratégias para que haja a eficácia da educação moral no contexto escolar. A resolução dos conflitos por meio de diálogos, de forma justa e equilibrada, requer competência para discutir e avaliar as diferentes perspectivas, além da necessidade de reconhecer as aspirações que regulamentam as condutas positivas dos sujeitos. Elas ressaltam que ao contrário de doutrinações ou imposições, um meio que seja favorável pode facilitar o desenvolvimento integral dos indivíduos. Porém, mesmo que os conflitos escolares sejam inerentes ao contexto da escola, ainda há um despreparo dos educadores que acabam agindo de maneira improvisada, baseando suas intervenções principalmente no senso comum. O sucesso ou não de uma educação moral de qualidade, também depende da forma como ela é conduzida pelos seus agentes.

Afinal, o que esperamos da escola?

A sociedade, de forma geral, é muito influente para moldar o caráter dos indivíduos, contudo, a fonte do desenvolvimento moral reside neles próprios. Dessa forma, quem deve iniciar a mudança são os próprios indivíduos agindo sozinhos ou em grupo. Se uma democracia quer preservar a si mesma e crescer, é necessário proporcionar a todos os cidadãos, através da educação, oportunidades para aplicar e praticar a competência moral. O nível dessa competência nas pessoas varia muito e em média, ela é baixa, o que indica que é preciso dar mais oportunidades para que elas se desenvolvam moralmente (LIND, 2016).

O contexto escolar é um espaço bastante propício para o desenvolvimento da moralidade, porém essa questão ainda precisa ser vista com mais empolgação pelos profissionais da educação. Educar para a vida, formar cidadãos justos, generosos, pacíficos e democráticos é uma tarefa complexa, que exige um preparo profissional. A educação moral precisaria ter a mesma importância das disciplinas escolares como língua portuguesa ou matemática, por exemplo, até porque os conteúdos morais podem surgir a qualquer momento e não devem ser evitados (TARDELI; PASQUALINI, 2011).

Um agravante para a educação é que muitas instituições perderam de vista, como uma das prioridades acadêmicas, a educação moral, dando preferência a transmissão de conteúdos acadêmicos e testes de desempenho escolar. Apesar de considerar a competência como importante, valoriza-se a memorização de fatos. Outro agravante que trava o desenvolvimento moral na escola é a falta de preparo dos profissionais para exercerem a sua profissão. Essa má formação pode deturpar a visão que os professores têm dos alunos, julgando que eles não desejam uma boa educação ou uma

interação social e justa com os outros (LIND, 2016). O autor ressalta, que uma tarefa fundamental da educação democrática é promover a capacidade de pensar e agir de acordo com os princípios morais universais, que são aceitos individualmente e que estão compatíveis com os princípios de uma sociedade democrática. A educação pode ser considerada como a principal ferramenta para o desenvolvimento da competência moral, contudo, ela deve ofertar processos pedagógicos com determinadas situações para o desenvolvimento desta competência.

Através dessa reflexão sobre o desenvolvimento da moralidade no contexto escolar, ressalta-se a necessidade de pesquisas que se atentem ao preparo dos profissionais da educação para lidarem com as questões morais que surgem no cotidiano da escola. Mais do que apontar as necessidades, seria viável propor programas de intervenção para viabilizar a prática profissional. A escola deve oportunizar os sujeitos a se desenvolverem enquanto cidadãos democráticos, que convivem em sociedade e essa missão, nem de longe, pode ser comparada a uma singela doutrinação moralizadora. Ela precisa oferecer recursos pedagógicos para isso. Mas, para que seja eficaz, é necessário que os profissionais se aprofundem sobre o assunto e conheçam estratégias que possam favorecer esse trabalho. Educação, democracia e moralidade são dimensões que estão intimamente ligadas e o processo de formação para a cidadania precisa ser revisto e mais bem explorado pelas instituições escolares.

Referências

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A. de; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estudos de Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 25-32, 2010.

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A. validação do teste de Juízo Moral (MJT) para diferentes culturas: o caso brasileiro. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v.23, n.1, p. 83-91,2010.

BIAGGIO, A. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo: Moderna. 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/SEF, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 dez. 2020.

FEITOSA, H. N. *et al.* Competência de Juízo Moral dos estudantes de medicina: um estudo piloto. **Revista Brasileira de Educação Médica**, n.31, v.1, p.5-14, 2013.

KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao Spain: Desclée de Brouwer, 1992.

LA TAILLE, Y. de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LEPRE, R. M.; MARTINS, R. A. Raciocínio Moral e uso abusivo de bebidas alcoólicas por adolescentes. **Paidéia**, 42, 39-46, 2009.

LEPRE, R. M. Por que estudar a moralidade humana e seus possíveis desdobramentos? *In*: MARTINS, R. A.; CRUZ, L. A. N.

Desenvolvimento sócio moral e condutas de risco em adolescentes. Campinas: Mercado das letras, 2015, p. 9-24.

LIND, G. **How to teach morality, Promoting Deliberation and Discussion**, Reducing Violence and Deceit. Berlin: Editora Logos Verlag, 2016.

MARQUES, C. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. **Valores sociomorais: reflexões para a educação (1)**. Americana, SP: Adonis, 2019.

MORAIS, A. D.; ASSIS, O. Z. M. **Desenvolvimento do juízo da competência moral em jovens universitários.** EDUCERE/ XII Congresso Nacional de Educação, PUCPR, Paraná 26 a 29 de outubro de 2015.

PIAGET, J. Os Procedimentos da Educação Moral. Trad. Maria Suzana de Stefano Menin. *In*: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1–36. (originalmente publicado em 1930).

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** 4. ed. São Paulo: Summus, 1994. (Originalmente publicado em 1932).

RAMIREZ, D. C.; CRUZ, R. M. Conflitos escolar: vulnerabilidade e desenvolvimento de habilidades sociais. **Revista Eletrônica de Investigacion y docência (REID)**, v.2, p.79-95, jun. 2009.

TARDELI, D. D.; PASQUALINI, A. R. B. Educação em Valores: possibilidades de intervenção pedagógica na resolução de conflitos escolares. *In*: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade? Contribuições da Psicologia**, Campinas - SP: Mercado das letras, 2011. p. 191-228.

TOGNETTA, L. R. P.; ASSIS, O. Z. M. **A construção da solidariedade na escola**: as virtudes, a razão e a afetividade. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.1, p. 49-66, jan./abr. 2006.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. **Construindo a autonomia moral na escola**: os conflitos interpessoais dos valores. *Revista Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set/dez, 2009

**A DISCUSSÃO DE DILEMAS PARA A PROMOÇÃO DA
COMPETÊNCIA E DOS VALORES MORAIS NO
AMBIENTE ESCOLAR**

Emerson da Silva dos Santos

Priscila Caroline Miguel

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Introdução

O objetivo deste capítulo é mostrar as relações entre a discussão de dilemas e o desenvolvimento da competência e dos valores morais no ambiente escolar. Primeiramente, trataremos de questões que revelam a importância da vida e obra de Lawrence Kohlberg como um autor interessado em ampliar os estudos de Jean Piaget. Abordaremos o entendimento do autor sobre o sujeito humano como agente do processo moral e suas contribuições para a Psicologia do Desenvolvimento Moral.

Assim, apresentamos também a formulação de Kohlberg acerca da tese dos seis estágios e três níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional que descrevem o juízo moral, da infância até a idade adulta. Daremos também enfoque aos itens que tanto Kohlberg como Lind

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-220-8.p299-326>

levaram em consideração ao se pensar a discussão de dilemas morais que efetivamente promovam a construção da competência moral. Por último, discutiremos a influência do ambiente escolar na formação da competência e dos valores morais dos educandos.

As Contribuições de Lawrence Kohlberg

Lawrence Kohlberg (1927-1987) foi um pesquisador que ampliou a teoria sobre o desenvolvimento moral, elaborada por Jean Piaget. Em sua tese de doutorado, em 1958, identificou estágios de desenvolvimento moral, baseado em entrevistas com 72 meninos brancos de Chicago a respeito do conhecido dilema de Heinz. No dilema em foco o personagem, com sua mulher doente, diante da impossibilidade de comprar o remédio que a salvaria, é colocado em situação de conflito quando se vê tendo que decidir entre dois valores: o direito à propriedade (não roubar o remédio do farmacêutico que o possui e deixar de salvar a vida de sua mulher) ou o direito à vida humana (roubar o remédio e cometer uma atitude considerada criminosa na sociedade em que vive, porém salvando a sua mulher) (BIAGGIO, 2002; LEMOS DE SOUZA; VASCONCELOS, 2009).

Segundo Bataglia (2014, p. 113), Lawrence Kohlberg compartilha com Piaget a ideia de que a moralidade não é pura assimilação de valores morais oriundos da cultura, mas sim que esta depende de uma organização cognitiva que permita que sua visão de mundo e de moral vá se construindo em níveis mais e mais complexos. Sendo assim, a moralidade não é coincidente com a estrutura cognitiva, mas tem nela condição de necessidade, porém não de suficiência.

Kohlberg considera, então, que a estrutura moral também é construída nas relações com o meio e a partir de suas pesquisas formulou a tese de existirem seis estágios evolutivos que resultou na elaboração de três níveis de moralidade, agrupando dois estágios cada um, totalizando então seis estágios que se sucedem de forma evolutiva, sendo o último (estágio 6) mais complexo e mais adequado se comparado ao primeiro, além de mais evoluído em relação aos demais no que se refere ao princípio básico que é a justiça, valor este que está presente no raciocínio moral de todos, sendo que o significado e a amplitude que essa noção tem variam de acordo com a complexidade alcançada pela estrutura, que por sua vez depende das trocas estabelecidas com o meio. (LEMOS DE SOUZA; VASCONCELOS, 2009; BATAGLIA, 2014).

Estágios de Desenvolvimento Moral e a Discussão de Dilemas

Bataglia, Morais e Lepre (2010, p. 26) afirmam que os estágios de raciocínio moral, propostos por Kohlberg são de raciocínio de justiça e destacam que para ele os conceitos de moralidade e desenvolvimento moral derivam das definições de Hare (1982), para quem o centro da moralidade é a justiça ou os princípios de justiça. “Essa centralidade da justiça deriva também do trabalho de Piaget (1994[1932]) sobre o desenvolvimento do julgamento moral, no qual ele definiu a moralidade como uma atitude de respeito pelas pessoas e pelas regras, aliando-se, portanto, a Kant” (BIAGGIO, 2002, p. 37).

No entanto, Kohlberg concluiu que os conceitos de heteronomia e autonomia, propostos por Piaget (1994[1932]), não eram suficientes para a classificação dos tipos de raciocínio moral que ele encontrou, em

seus estudos com adolescentes e adultos. Sendo assim, como vimos acima, criou seis estágios de raciocínio moral, os quais podem ser agrupados em três níveis: o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010; BIAGGIO, 2002). De acordo com Biaggio (2002, p. 23):

Note-se que o termo convencional não significa que indivíduos nesse nível são incapazes de distinguir entre a moralidade e a convenção social, mas que a moralidade consiste de sistemas de regras morais, papéis e normas socialmente compartilhados. (BIAGGIO, 2002, p. 23).

O nível pré-convencional é composto pelos estágios 01 e 02. Nesse nível, o indivíduo faz o julgamento pelo que é certo ou errado, apoiado apenas em seus interesses próprios, tendo medo da punição. No estágio 01 (Obediência e Punição), o indivíduo obedece às normas sociais devido ao medo que possui pelo castigo que possa a vir receber. Um exemplo desse estágio é que Heinz não deveria roubar o remédio para não ser preso. No estágio 02 (Hedonismo Instrumental Relativista), o indivíduo apresenta um raciocínio moral egocêntrico, seguindo as normas de acordo com interesses próprios, sendo esse estágio chamado de individualismo (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010). De acordo com Biaggio (2002, p. 24), nesse estágio, a resposta ao dilema do início do texto é que Heinz estava certo em roubar o remédio para salvar a esposa caso não tenha sido pego em flagrante.

Segundo Bataglia, Morais e Lepre (2010, p. 26), no nível convencional, que corresponde aos estágios 03 e 04, a ação moral correta é aquela de acordo com as convenções e regras sociais determinadas por

peças que sejam consideradas como autoridades ou instituições reconhecidas socialmente. Nesse nível, o indivíduo formula juízos morais baseando-se nas regras do grupo social e as expectativas que tem sobre ele. O estágio 03 (bom menino, boa menina) caracteriza-se pela necessidade de cumprir com aquilo que as pessoas esperam, como ser um bom amigo, bom marido etc. Temos aqui uma ideia inicial de que os interesses coletivos são mais importantes que os individuais.

Para Biaggio (2002, p. 26), nesse nível convencional, são respostas ao dilema de Heinz: “Se ele não roubasse, seus amigos diriam que ele é um cara mau, deixou a mulher morrer”, ou “Se ele roubar, seus amigos vão achar que ele é ladrão, e não vão mais gostar dele”. O estágio 04 (Lei e ordem) é caracterizado pela manutenção da ordem social e daquilo que foi proposto pelas autoridades, exigindo a colaboração de todos com a organização social e com as instituições. Nesse estágio, ainda Biaggio (2002, p. 26), mesmo quando respondem que o marido deve roubar o remédio, para salvar a mulher doente, é enfatizado o caráter de exceção dessa medida e a importância de se respeitar a lei, para que a sociedade não se torne um caos.

O nível pós-convencional compreende os estágios 05 e 06. Nesse nível, o correto é agir de acordo com princípios morais universais, guiados pela reciprocidade e pela igualdade. O pensamento é regido por princípios morais e éticos e não mais por regras sociais, que só serão aceitas se fundamentadas em princípios e valores gerais.

No estágio 05 (Contrato social), o raciocínio moral leva em conta o contrato social e os direitos individuais. Consoante a isso, o estágio 6 (Princípio ético universal) é marcado pelos princípios éticos universais e considerado o mais evoluído por Kohlberg. Tais princípios são aqueles universais de justiça: a igualdade dos direitos humanos e respeito à

dignidade como pessoas individuais. A perspectiva é definida então pelos princípios éticos de justiça, mediante os quais os indivíduos são considerados como fins em si mesmos, o que ultrapassa o ponto-de-vista sócio-legal (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

De acordo com Biaggio (2002, p. 27) no estágio 5, em relação ao dilema de Heinz, os sujeitos geralmente trazem a ideia de que deveria existir uma lei proibindo o abuso do farmacêutico em relação ao preço da medicação e falam também da necessidade de um sistema público de saúde e da mudança das leis que regulam os lucros em certas atividades. Já, no estágio 6, o exemplo utilizado pela autora é o de um filósofo ao dilema: “Sim, foi errado legalmente, mas moralmente correto. Acredito que a pessoa tem um dever *prima facie* de salvar uma vida (quando está em posição de fazê-lo), e neste caso, o dever legal de não roubar é nitidamente superado pelo dever moral de salvar uma vida”.

Para Biaggio (2002), a avaliação do estágio predominante de juízo moral segundo Kohlberg é realizada por meio de discussão de dilemas morais que assim como o de Heinz citado logo acima, deve colocar o sujeito em conflito entre dois valores universalizáveis ou princípios importantes opostos e irreconciliáveis.

Bataglia (2014) afirma que os dilemas devem caracterizar uma tarefa moral difícil, que envolvem os aspectos afetivos e cognitivos e que nos abalam afetivamente, mobilizando a energia psíquica, sendo que passamos a recuperar compreensões e interpretações que nos levarão a pensar sobre tal questão. “A ação moral é ainda uma terceira esfera, a conação (tendência consciente para atuar)” (BATAGLIA, 2014, p. 126).

Com o intuito de elaborar um constructo que relacionasse cognição, afeto e ação, Kohlberg criou o conceito de competência moral e as discussões de dilemas morais devem desenvolver tal competência. De

acordo com Bataglia (2014) a metodologia de Kohlberg envolve contar uma história que contenha um dilema, colocar os sujeitos para debater e decidir-se a favor ou contra e propor argumentos chamados *plus one*, isto é, argumentos que estejam um estágio a mais do que os apresentados pelos participantes.

O pesquisador aposentado da Universidade Konstanz (Alemanha) e aluno de Kohlberg em alguns seminários, Georg Lind interessou-se em estudar o conceito de competência moral e a técnica de discussão de dilemas morais, trazendo importantes contribuições para essa seara. Lind aprimorou a técnica de discussão de dilemas elaborada por Kohlberg e desenvolveu um instrumento de mensuração da competência moral, o KMDD (Método Konstanz de Discussão de Dilemas), que segundo Bataglia (2014) tem os seguintes princípios fundamentais:

- **Os dilemas escolhidos para serem trabalhados são semirreais:** o ideal é que não se trabalhe histórias totalmente fictícias, mas sim histórias que poderiam acontecer com qualquer pessoa ou com o grupo. Deve-se anunciar o nome do personagem principal para que haja a identificação com ela ou ele. Bataglia (2014) alerta que não devem ser trabalhados dilemas muito difíceis, pois estes podem gerar muita angústia nos participantes e impossibilitar a tomada de decisões ou dilemas reais que aconteceram na véspera. A discussão de dilemas nesse método deve acontecer em aproximadamente 90 minutos e com as seguintes fases: apresentação do dilema, clarificação dos valores e questões levantadas na história, votação a favor ou contra à decisão do personagem, discussão em pequenos grupos, debate entre os dois

lados e o término com uma discussão sobre o que foi aprendido na atividade e a escolha do melhor argumento do lado contrário;

- **A teoria do duplo aspecto do desenvolvimento da competência moral (afeto e cognição) é o embasamento teórico do trabalho:** para Piaget (1976), bem como na teoria do duplo aspecto do desenvolvimento moral, os aspectos afetivos e cognitivos da moralidade são inseparáveis, ainda que distintos. Vale ressaltar que o afetivo e o cognitivo apesar de inseparáveis, não significa que tenham a mesma influência em todas as decisões tomadas de cunho moral, haja vista que não pode acontecer de uma tomada de decisão ética, baseada em princípios, ser movida apenas pelo afetivo. Durante a discussão de dilemas deve-se regular a modulação afetiva para o envolvimento dos participantes e a sensibilização de sentimentos morais, como indignação, piedade, compaixão etc. bem como a reflexão e emissão de juízos. Bataglia (2014) salienta que para Lind, com o objetivo de maximizar a aprendizagem e a sustentabilidade do aprendido, devem-se oferecer momentos para que os participantes se sintam apoiados, logo após desafiados e novamente apoiados, e assim sucessivamente;
- **O que é o princípio construtivista da aprendizagem por confrontação com situações de conflito:** levando em consideração que, na autonomia, a reciprocidade é normativa, ou seja, baseada na razão mais do que nas relações de amizade e simpatia como na heteronomia, o agir moral depende do desenvolvimento de uma capacidade de aplicar os princípios em situações bem dilemáticas,

presentes no cotidiano. Ao nos depararmos com problemas que requerem de nós uma resposta e as ações são conflitantes, somos mobilizados afetivamente e é aí que mostramos ou não a nossa capacidade de agir de acordo com princípios e é essa capacidade que Kohlberg cunhou de competência moral, que não pode ser treinada, mas sim estimulada por tarefas morais difíceis, ou dilemas morais. Vale ressaltar que essa evolução só será possível por meio da tomada de consciência que envolva a ação e a reflexão dos esquemas de ação;

- **O professor deve maximizar a participação do aluno – metodologia ativa:** o método KMDD postula também que em sala de aula, devem-se colocar em prática os princípios de respeito mútuo, responsabilidade e liberdade de expressão, valores essenciais à democracia, algo que na aplicação do dilema o próprio tema proposto deve ajudar o sujeito a estimular essa construção já que isso será consequência de sua tomada de consciência, pois almejamos uma sociedade em que não há a necessidade de uma autoridade que dite as regras obedecidas pelos demais. Bataglia (2014, p. 131) pondera que: “para a constituição de tal sociedade, a educação tem papel fundamental; não é possível construí-la com um ambiente escolar autocrático em que a transmissão seja o objetivo máximo”. Sendo assim, a discussão de dilemas é uma metodologia ativa, que coloca os participantes como protagonistas: o professor propõe a atividade e só faz a mediação para que as regras de respeito mútuo e liberdade de expressão sejam mantidas, valores esses que podem estar contidos implícitos ou explícitos no contexto do dilema apresentado. Para Lind (2000) *apud* Bataglia

(2014, p. 132), ética e democracia são, de certo modo, a mesma coisa, já que na democracia é preciso pensar por si mesmo, argumentar, discutir e negociar, pois mesmo que todos estejam de acordo que a justiça é o princípio correto, as pessoas podem divergir sobre qual a solução mais correta diante dos conflitos e para tanto, é necessário ser capaz de negociar, até quando existe o choque entre várias emoções e interesses.

Agora abordaremos a construção cognitiva e social dos valores morais e estabeleceremos uma relação com a importância da discussão de dilemas para tal construção.

A Construção Cognitiva e Social dos Valores Morais

A escolha dos valores morais para composição da personalidade perpassa vários aspectos, dentre eles, a afetividade, que impulsionará as condutas, e a estrutura, que definirá as funções cognitivas. Neste ponto, o intelecto e a afetividade confluem, permitindo ao sujeito a sua inserção no mundo social, conduzindo a sua adaptação ao novo ambiente social (PIAGET, 2014[1954]).

A criação de teorias e sistemas permitirão ao adolescente a vivência de ideais. Diferentemente da criança, em quem os sentimentos sociais estão relacionados aos afetos interindividuais, o adolescente compreenderá noções de humanidade e justiça social. Isso será importante, dado que o adolescente compreenderá os valores existentes na sociedade e, posteriormente, elegerá aqueles que julgar importante para a formação de sua personalidade. É importante mencionar que colocar os indivíduos para

discutir dilemas auxilia na formação de seus valores morais e por conseguinte, na sua competência moral.

Compreender os valores em nível cognitivo e como construção social se faz necessário para que se possa refletir sobre a construção e a escolha de valores realizada pelos indivíduos. Conforme cita Piaget (2014[1954], p. 148), um objeto terá valor quando enriquece a ação; uma pessoa tem valor quando ela enriquece o campo da própria ação. Esse enriquecimento de maneira geral será uma troca com o meio exterior e não mais somente uma regulação interna.

Na infância existirá dois processos distintos na gênese do juízo moral: a coação e a cooperação. Em um primeiro momento, a coação servirá como ponto de reflexão para seu egocentrismo inconsciente e, posteriormente, a cooperação permitirá a compreensão da regra que será interiorizada e dará origem aos julgamentos de responsabilidade subjetiva. Esse processo auxiliará na formação da autonomia quando houver a percepção da necessidade que sejam estabelecidas relações de simpatia e respeito mútuo, essa autonomia moral será caracterizada por consideração de um ideal independente de uma pressão exterior. A autonomia surgirá assim da reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado, sendo isso compreendido como o princípio da empatia. (PIAGET, 1994[1932]).

Considerando, portanto, que os dois tipos de respeito desencadearão os dois tipos de moral, ou seja, a coação para a heteronomia e a cooperação para a autonomia, aspectos que devem ser observados por movimentos íntimos da consciência, ou nas atitudes sociais, pois será difícil de ser detectado em conversações com as crianças, isso é o que evidencia a noção de justiça.

Na infância, o sentimento de justiça será influenciado por exemplo prático dos adultos e posteriormente pelo respeito mútuo e a solidariedade entre pares. Diferentemente, na adolescência, a justiça advém do equilíbrio das relações sociais, como por exemplo a regra do não mentir imposta socialmente, onde o adolescente será mais fiel aos amigos que aos pais. Esse sentimento de justiça cresce na medida que a solidariedade aumenta e essa evolução também deve ser analisada sob a ótica das sanções, que deve fazer com que seja compreendida que as relações de cooperação tenham prioridade sobre as relações de coação.

O entendimento da evolução da noção de justiça para a criança se faz necessário, pois na adolescência o indivíduo precisa de autonomia para compreender e desenvolver, conseqüentemente, os valores que farão parte de sua personalidade e que servirão como base de seu programa de vida. Importante isso ser considerado, visto que se na fase infantil a criança é direcionada à moral da autoridade, que é a moral do dever e da obediência, portanto, na heteronomia, isso pode conduzi-la a confusões no campo da justiça e nos tipos de sanções. Com a possibilidade da cooperação entre pares e, por conseguinte, do desenvolvimento do respeito mútuo, haverá a possibilidade da construção da autonomia, na qual o campo da justiça terá como base a igualdade, a reciprocidade e a solidariedade.

Percebe-se que o respeito mútuo e a reciprocidade permitem a autonomia da consciência moral, diferentemente da heteronomia, advinda da obediência moral inicial. Nesse caso, deve ser compreendida a autonomia como a possibilidade de o indivíduo elaborar suas próprias normas, característica essa, também do período formal. Tal construção se dará no ambiente social, sendo que o adolescente se colocará no ponto de vista do outro, adotando uma comparação entre seus próprios valores e os

dos outros, o que reforça a importância do trabalho pedagógico que envolva dilemas morais.

Salienta-se que a reciprocidade se torna obrigatória, porque ela é vivida no plano do respeito mútuo, é interna e nasce no plano da inteligência. Em virtude disso, no plano lógico, a obrigação é a necessidade de uma não contradição. Essa lógica permite que haja a valorização do parceiro, por meio da análise de sua escala de valores, sem haver contradição, posto que essa obrigação surge da necessidade interior advinda mais da lógica do que de uma simples obediência às regras prontas, fruto de uma relação baseada no respeito unilateral.

Considerando os valores morais como uma construção cognitiva e social, eles são, a princípio, conceitos que se constroem ao longo da vida, em forma de ensinamentos e em interação com a sociedade. Esses conceitos norteiam a forma como se vê e compreende o mundo, podendo ocorrer ações que possam ser contrárias ao estabelecido pela sociedade e que visam o bem-estar comunitário e o saber conviver.

Valores morais serão tratados aqui como um conjunto de regras e normas estabelecidas socialmente cujo objetivo é de se estabelecer relações harmônicas que visem promover uma qualidade de vida preservando a dignidade humana, buscando respeitar um bem-estar coletivo.

Os valores morais manifestam-se por meio de culturas, tradições, comportamentos, regras, princípios e, conseqüentemente, ações. Esses valores são determinados por grupos sociais e podem ser construídos por meio de relacionamentos autônomos, diálogo, reflexão e discussão, bem como de maneira autoritária, gerando, em virtude disso, subprodutos nos relacionamentos como medo e insegurança ou até uma sociedade heterônoma, em que a presença de um regulador das ações faz-se necessário. Conforme assevera Puig (1998, p. 18), de acordo com Piaget,

há uma troca afetiva que o sujeito realiza com o exterior, objetos ou pessoas. Assim, os valores pertencem à dimensão da afetividade e são construídos com base nas projeções afetivas.

A discussão da moralidade sempre estará presente na sociedade, talvez em função de estar diretamente ligada ao comportamento humano em nível social. Contudo, o que é observado hoje é que há uma grande discussão sobre a falta dos valores que norteavam dado convívio e os princípios que promoviam o conceito de família. De acordo com Cortella e La Taille (2005) preocupa o fato das comunidades escolares e não escolares procurarem os estudiosos da área de educação ou psicologia para tratar sobre o tema de valores nas escolas. Ainda que importante essa preocupação, às vezes, ela se resume em aspectos disciplinares e de respeito aos outros, sendo que a questão relevante é a relação entre os sujeitos na qual a preocupação objetiva é acabar com os conflitos na escola.

O Debate dos Valores Morais no Ambiente Escolar

A escola como ambiente formador deve estar atenta aos valores presentes em seu espaço, pois como na família o adolescente estará exposto a eles podendo por meio de experiências positivas ou não, escolher quais valores que serão compatíveis com suas decisões e estilo de vida. Assim sendo, a escola deve promover ações que permitam uma formação que auxilie o estudante a compreender seu papel no meio social em que está inserido.

Nesse aspecto devemos salientar que existem orientações sobre a formação de valores nas competências gerais da BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017), questões como: valorizar a diversidade, fazer

escolhas com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade que estejam alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, defender ideias que promovam os direitos humanos e questões de preservação ambiental, além de ter empatia, exercitar o diálogo e agir de forma cooperativa para resolução de conflitos com base em princípios éticos.

Assim sendo, tanto as famílias quanto a escola deveriam se preocupar com a compreensão que o adolescente tem do meio em que está, afinal, isso poderá desencadear agrupamentos que são típicos da idade, fortalecendo laços com indivíduos que se permitiram experimentar sentimentos prazerosos de convivência coletiva. Talvez o que falte nos debates sobre esse tema seja a compreensão do objetivo e da necessidade desses valores morais em nossa sociedade. De acordo com Cortella e La Taille (2005), moral poderia ser considerada como algo que diz respeito aos deveres e a ética adotada para questões mais amplas como a vida boa e a própria felicidade.

Em alguns momentos ocorrem discussões de temas nas escolas, as quais provocam conflitos entre professor e estudante, e que, por fim, não levam a uma reflexão relevante sobre valores ou posicionamentos, o que seria importante para o estabelecimento de ações cooperativas entre os integrantes da comunidade escolar desde que trabalhadas de maneira coletiva e por meio de relação dialógica. Contudo, restringem-se a corrigir posturas que se referem à utilização de certos tipos de roupas, celular em sala, bonés ou tatuagens, sintetizando toda a discussão de valores morais em discussões disciplinares nas quais as decisões não são partilhadas com os alunos.

O que se deve compreender é o fator motivador dessa discussão, ou seja, o que estaria desencadeando essas reflexões e atitudes que podem,

por vezes, gerar debates tão acalorados que acabam em agressões verbais e em alguns casos agressões físicas, somente pelo fato de os envolvidos apresentarem opiniões divergentes.

Observa-se que em algumas situações a falta do diálogo entre os indivíduos gera, posteriormente, problemas de convivência na comunidade na qual o sujeito está inserido, por isso é necessário a formação inicial e continuada dos professores no que se refere à essa questão sobre a formação moral no ambiente escolar. A partir do momento que o professor tenha consciência da importância de se tratar esse tema no ambiente escolar bem como sobre o seu papel nesse processo de formação, muitos conflitos poderiam ser evitados na escola, ou as providências seriam tomadas de uma forma que utilizasse a situação como um momento de aprendizagem, reflexão e conscientização coletiva.

Como evidencia Cortella e La Taille (2005), o importante é a compreensão dos fatos atuais no que se refere aos valores morais da sociedade, pois corre-se o risco de ficar desorientado em relação à realidade cotidiana, o que se deve refletir muitas vezes é sobre o que pode estar ocorrendo, se é uma crise ou um desgaste nos relacionamentos e nos valores de vivência em comunidade. Por esse motivo, faz-se importante que a escola promova uma reflexão e o debate em torno da valorização da vida, sem restringir o debate a meras correções disciplinares em ambientes escolares.

Deve-se exercitar a reflexão no campo das ideias e não promover conflitos na esfera pessoal e o simples fato de saber ouvir poderia evitar agressões mútuas entre os indivíduos. Portanto, a escola estaria promovendo a reflexão sobre e como se deve discutir os valores da sociedade e sua evolução sempre no campo da racionalidade e que tenha como objetivo final o estabelecimento de uma convivência harmônica e

pacífica. Daí vemos a importância da discussão de dilemas morais para a promoção da competência moral.

A escola pode se equivocar promovendo discussões irrelevantes no contexto de um julgamento moral sobre comportamentos e não proporcionando momentos em que o adolescente possa buscar uma maturidade em sua visão sobre o que seria uma competência do juízo moral. De acordo com Bataglia, Kappann e Bernardo (2015, p. 84), o conceito de competência moral tratado por Lind e Kohlberg é discorrido como uma capacidade de emitir juízos morais, baseado em princípios internos de modo que suas ações estejam em sintonia com tais juízos, posteriormente, definindo as competências morais como sendo a ponte entre as boas intenções e suas respectivas ações, integrando nessas ações aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais.

O questionamento dos valores da sociedade poderia ser ponto de partida de trabalhos pedagógicos desenvolvidos em ambiente escolar, posto que a sociedade pode apresentar conceitos diferentes de suas práticas. Essa incoerência é prejudicial para a formação da moral do adolescente caso não se busque discutir esses fatos contraditórios como, por exemplo, a não aceitação da sociedade por determinados tipos de roupas.

Deve-se refletir, portanto, a respeito do fato de que muitas das convenções sociais são valorizadas, divulgadas e defendidas, contudo, no fundo, criam conflitos entre os membros da comunidade, tornando discussões que poderiam promover um debate e esclarecer os temas ao invés de reduzi-los a meras discussões, às vezes, contornadas com preconceitos e condenações. Ora, se as regras são baseadas nos valores que permeiam a sociedade, por que esses conflitos ocorrem? Ao verificar os fatos devemos questionar sobre o trabalho da escola e como ela age para a

formação integral do adolescente, que passa por uma formação moral a qual o auxilia na tomada de decisões conscientes e autônomas.

Devemos lembrar, segundo Puig (1998), que os diferentes modelos educativos trazem uma concepção de valores absolutos e com solução heterônoma para resolução das dificuldades de convivência. Conforme essa visão, os valores e normas de conduta são transmitidos de maneira inapelável, inquestionáveis e alheios a qualquer reelaboração. São modelos que visam regular aspectos da vida pessoal e social, direcionando as ações que o sujeito deve ou não tomar. Essa imposição de valores, em geral, vem conjuntamente a um modo de exercício autoritário, ou seja, o indivíduo reconhece a autoridade como sendo superior e digna de ser obedecida. Nesse tipo de modelo e de práticas, os conflitos vividos pelos sujeitos sempre estarão ditados, pela autoridade externa.

Nesse contexto, é compreensível o motivo de desobediência das regras, afinal, por se tratar de uma força exterior não deverá ser seguida, necessariamente. Isso pode ocorrer por vários motivos, entre os quais, por desobediência pura, por falta de compreensão das regras ou pela imaturidade em suas competências de juízo moral, basta lembrar a questão biológica em que o adolescente, por questões hormonais, tende a ter atitudes que podem trazer prazer ou satisfação imediata. Tal fato aliado a uma formação heterônoma, certamente, proporciona ao adolescente a compreensão necessária sobre eventos que podem inclusive colocar em risco sua integridade física.

O que se deve trazer à luz da discussão é o fato de se estar em período de transição social, talvez até influenciada pela evolução e revolução das comunicações causadas, por exemplo, pela internet e redes sociais, sobre o que se deve refletir. O momento não é de falta de valores e sim de reorganização dos valores diante da contemporaneidade.

Vale salientar, conforme apresenta Bataglia, Kappann e Bernardo (2015), que se percebe pelos meios de comunicação o envolvimento dos adolescentes em casos de violência, sendo vítimas ou protagonistas, denotando as diversas situações de risco, vulnerabilidade social e uma própria incivilidade em que o adolescente está imerso. Pensar em uma educação moral exige uma abordagem que considere o desenvolvimento das competências morais, ou seja, não só no pensar, mas no que o faz agir. Esta reflexão se faz necessária pelo fato de que por esta forma de se poder efetivamente tratar e promover uma reflexão crítica, a responsabilização e a avaliação de pontos de vistas diferentes, permitindo assim prevenir e buscar minimizar a vulnerabilidade do adolescente ao se expor em situações de risco e comportamentos de incivilidade.

Deve-se lembrar que a sociedade é dinâmica e as mudanças sempre ocorrerão em maior ou menor escala, mas acontecerão. O que se deve estar atento é que neste momento de transição na reorganização de valores, alguns de seus membros ou instituições podem por medo ou insegurança adotar discursos e posturas autoritárias, como exemplos, ações extremistas que se observam tanto na sociedade como em comunidades virtuais.

Segundo Puig (1998, p. 26), a necessidade de se decidir como deve ser a adaptação do sujeito ao meio, como se quer viver e resolver conflitos, relaciona-se ao nascimento da moralidade, diante de um jogo que se refere ao que e ao que se quer ser por meio da reflexão. Portanto, a construção moral se situa “entre”: é ao mesmo tempo individual e influenciada pela relação com os demais. A decisão sobre como viver é pessoal e social.

No entanto, convém advertir que esse indivíduo moral não pensa e nem atua sozinho. Na realidade, estamos sempre diante da necessidade de elucidar moralmente (de decidir

como se quer viver) em situação de inter-relação, e o fazemos para viver em coletividade. Isto é, a vida humana é sem dúvida alguma social, e a decisão moral é tomada sempre por “um sujeito individual junto a outros sujeitos”. (PUIG, 1998, p. 26).

Logo a construção da moral não é casual, exige um trabalho de elaboração pessoal, social e cultural, não se tratando de uma construção solitária nem desprovida de passado e à margem do contexto histórico. É uma tarefa de cunho social que contará com elementos culturais, mas que dependerá em todo o caso do próprio indivíduo, conforme pondera Puig (1998, p. 73). Muitas vezes o conflito parte para extremos, em que as discussões giram em torno de se o estudante pode ou não utilizar boné em sala de aula, se em uma recuperação tira a média das notas ou considera a maior nota, se pode ou não utilizar o celular em sala.

Todas estas discussões poderiam ser válidas se a escola de fato tivesse uma proposta político-pedagógica que favorecesse em primeiro plano a discussão profunda sobre o processo de aprendizado do estudante, a importância do clima escolar para melhoria do relacionamento e quais valores seriam adotados pela escola em suas situações desafiadoras que promovessem uma educação integral do cidadão.

Segundo relata Puig (1998), a educação moral democrática e pluralista talvez alcance seus objetivos se, junto aos aspectos universais, atentar-se às diferenças e valores das diversas culturas e grupos sociais. A educação moral como formação de hábitos virtuosos é um paradigma discutível pois nos remete a promover a felicidade que o próprio ser humano pode esperar com base nos valores determinados pelo grupo social, ou seja, são formas de transmitir as maneiras de ser e de se

comportar. Vale ressaltar que para Piaget o professor deve ser um colaborador neste ambiente e co-operar para que o próprio estudante possa construir seus raciocínios e construir seus conceitos sobre temas e leis importantes que regem uma sociedade, o ambiente e as leis naturais, como no campo da construção dos valores morais na busca de uma formação autônoma (Piaget, 2014[1954]).

Conforme relata Puig (1998) a construção da personalidade moral do adolescente dependerá do tipo e quantidade de problemas sociomoraes que ele é capaz de perceber nos meios de experiência em que se encontra ou nos meios que exercem alguma influência sobre o próprio adolescente. Assim, a construção da personalidade moral se produz sempre no interior ou em relação a um certo número de meios de experiência, ou seja, se produz em função de um contexto de desenvolvimento que apresenta dificuldades valorativas, que aporta uma determinada cultura moral, que serve no espaço de vivência no qual transcorre o processo de formação moral. Portanto, o meio ou o contexto, fornecem as experiências vitais a partir das quais os adolescentes podem reconhecer o que é para cada um, problema sociomoral expressivo.

Logo se não se forma um adolescente para a autonomia, se faz necessário criar mecanismos como regras e normas para o controle de comportamentos. Pensar em uma educação integral como papel da escola, não seria formar indivíduos com esta necessidade de controle, pois isso é característica de sujeitos heterônomos. O motivo de nosso texto sobre a influência do ambiente escolar na formação dos valores morais dos adolescentes baseia-se na própria reflexão de Puig (1998, p. 152) sobre este assunto em que ressalta a importância de compreender a influência do ambiente na formação da personalidade moral do sujeito, sendo os dilemas uma estratégia de trabalho.

Não é possível compreender a formação da personalidade moral sem considerar contextos e os meios de experiência moral em que se realiza os processos de formação. Essa formação moral não é facilmente explicável deixando-se à margem dos ambientes que moram ou afetam. Ainda não se têm uma visão clara quanto ao papel que desempenha o meio na construção da personalidade moral. Também não temos muito claras as ideias sobre a natureza e qualidades dos diversos meios de experiência moral, mas, estamos convencidos de que será impossível compreender o processo de construção da personalidade moral sem uma maior atenção ao papel do contexto, ou seja, do meio.

Assim, no momento em que a escola conseguir derrubar seus muros internos, ela estará pronta para atender estas novas demandas sociais com uma formação de valores morais que estejam focadas no respeito mútuo e na convivência harmônica. Ela estará pronta para receber todos, principalmente os excluídos, os diferentes, os de opiniões diversas etc. Quando ela souber aproveitar todos estes conhecimentos para construir em conjunto os valores que serão realmente importantes para constar no projeto político-pedagógico, não por obrigação simplesmente burocrática, mas, por opção e escolhas feitas por meio de diálogo e reflexão constante entre toda comunidade escolar responsável em eleger os valores que realmente auxiliam na formação do adolescente deste espaço de aprendizagem coletiva, teremos uma escola mais democrática, como o desejo de teóricos como Kohlberg e Lind, que apontamos no início da discussão.

É importante ressaltar a necessidade de repensar a formação inicial e continuada dos professores, para que, paulatinamente, possam elaborar as estratégias de ensino coerentes com a sociedade que desejamos, priorizando uma convivência harmônica e pacífica. Para tanto, torna-se

fundamental o preparo dos educadores para lidar com a educação moral no ambiente escolar, já que o professor tem papel imprescindível na organização do ambiente onde se dá o ensino e a aprendizagem visando uma formação integral do educando.

A escola no momento da elaboração de sua proposta pedagógica deve por meio de suas ações buscar essa formação integral, pois documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), tematizam em seus princípios e fundamentos questões relacionadas ao desenvolvimento integral com base em princípios éticos, sendo esses documentos importantes como subsídio para a construção de ações que abarquem não só os conteúdos tradicionais, mas também temas relacionados à formação ética e de valores dos educandos.

Considerações Finais

O principal objetivo deste texto foi mostrar as contribuições de Kohlberg e de Lind acerca da importância da discussão de dilemas morais para a construção da competência moral, que abarca a ideia de que afeto, cognição e comportamento são componentes indissociáveis, tese esta que marcou profundamente a Psicologia e a Pedagogia. Para tanto, abordamos aqui os estágios de desenvolvimento moral do primeiro autor e os elementos essenciais para o trabalho com dilemas morais.

Partindo das premissas de Kohlberg e de Piaget de que a ação moral é precedida pelo juízo, que dá condição e sentido a ela, vimos que o primeiro autor desenvolveu os seis estágios de raciocínios morais que

podem ser considerados como de justiça e a moralidade é então definida como uma atitude de respeito pelas pessoas e pelas regras.

Kohlberg concluiu que os conceitos de heteronomia e autonomia, propostos por Piaget, não eram suficientes para a classificação dos tipos de raciocínio moral que ele encontrou em seus estudos com adolescentes e adultos. Sendo assim, criou os seis estágios de raciocínio moral, que podem ser agrupados em três níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

Conforme cita Puig (1998, p. 229), podemos compreender a educação moral como uma construção, onde o educando se apropria dos guias culturais de valor e desenvolve suas capacidades morais, mas o faz com a colaboração dos educadores, que ajudarão nesta construção do saber e orientam o uso dos procedimentos morais. Ampliando um pouco a perspectiva, a construção da personalidade moral supõe um trabalho artesanal, como saber prático, não devendo ser ensinada sem a participação ativa de quem aprende. Trata-se de construir um projeto político-pedagógico que busque encontrar um caminho melhor entre a mera transmissão informativa e o *laissez-faire* cognitivo, assim como entre a autonomia somada a um vazio cultural e a imposição unilateral de formas de vida.

A intervenção educativa sob uma perspectiva que compreenda a educação moral como uma construção da personalidade deve ter presente a vida, estudando os valores e situações desafiadoras que promovam a dignidade humana, o respeito e o diálogo. Este é o desafio dos educadores e da escola que quer trabalhar com uma educação integral.

Assim compreender essa evolução cognitiva e afetiva da formação de valores morais e suas escolhas desde à infância até a adolescência se faz necessário para que o ambiente escolar esteja preparado a trabalhar de tal

forma que possa favorecer esta formação, por meio de relações de justiça, reciprocidade e solidariedade. Conhecer este contexto cognitivo, afetivo e social é importante para adoção de ações pedagógicas em busca da formação de um indivíduo autônomo, lembrando sempre que a discussão de dilemas pode ser uma boa ferramenta pedagógica nesse processo.

Referências

BATAGLIA, P. U. R.; KAPPANN, M.M.S.G.; BERNARDO, J.F. A teoria do Duplo Aspecto da Moralidade: A proposta de Georg Lind. *In*: MARTINS, R. A.; CRUZ, L. A. N. (org). **Desenvolvimento Sócio Moral e Condutas de Risco em Adolescentes**. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

BATAGLIA, P.U.R.; MORAIS, A.; LEPRE, R.M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v.15, n.1, abr.2010.

BATAGLIA, P.U.R. Esses adolescentes de hoje... podem e sabem discutir e vivenciar dilemas contemporâneos? – As contribuições de Lawrence Kohlberg e Georg Lind. *In*: TOGNETTA, L.R.P.; VICENTIN, V. F. (org.). **Esses adolescentes de hoje...** o desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. Americana: Adonis, 2014. p.113-135.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional 9394/96**. Brasília: MEC/SEB, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jul. 2021.

BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo: Moderna, 2002.

CORTELA, M. S.; LA TAILLE, Y. **Nos labirintos da moral**. Campinas: Editora Papyrus, 2005.

HARE, R.M. Ethical theory and utilitarianism. *In*: SEN, A.; WILLIAMS, B. (orgs.). **Utilitarianism and beyond**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982, p.23-38.

LEMOS DE SOUZA, L; VASCONCELOS, M. S. Juízo e Ação Moral: desafios teóricos em Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, SC, v. 21, n. 3, p. 343-352, set./dez.2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a07v21n3.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. *In*: MACEDO, L. (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p.30-101.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1932/1994.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 1954/2014.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral.** São Paulo: Editora Ática, 1998.

**SER LEAL OU SER HONESTA?
UMA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA MORAL UTILIZANDO DILEMAS**

Simone Gomes de Melo
Elvira Maria P. P. Ribeiro Parente

Introdução

Quantas crianças e jovens vivenciam diariamente dilemas e têm que tomar uma decisão que nem sempre os deixa completamente confortáveis? Quem nunca precisou renunciar a um valor em detrimento de outro em alguma situação? Por que se escolhe um valor e não outro? Como tornar mais evidente e repertoriado esse processo de escolha?

Essas são algumas perguntas que conduzem à produção deste texto. Pensando no quanto as escolhas atravessam o cotidiano das pessoas que vivem em sociedade, este capítulo objetiva refletir sobre a potencialidade do uso de dilemas morais educativos como uma estratégia para o desenvolvimento da competência moral de crianças e jovens. Para isso será feita a apresentação e a análise de dois dilemas que envolvem os valores da

lealdade e da honestidade, à luz das contribuições de Piaget (1994[1932]), Kohlberg (1984) e Lind (2018).

O trabalho com dilemas morais enquanto estratégia educacional é propulsor de reflexões e debates que podem promover o desenvolvimento da competência moral de quem está envolvido (LIND, 2018). Além disso, proporciona o desenvolvimento do valor da convivência democrática, do respeito às diferenças de ideias, da capacidade argumentativa e da habilidade de escuta. É um exemplo importante de estratégia em que o fim não é o principal e sim o próprio processo vivido.

Com vistas a alcançar o objetivo proposto, este capítulo está dividido em três seções. A primeira delas irá fundamentar teoricamente o uso de dilemas morais educativos utilizando o referencial teórico da psicologia moral baseado em Piaget (1932/1994), Kohlberg (1984) e Lind (2018). A segunda versará sobre os valores escolhidos para compor os dilemas, a lealdade e a honestidade, uma vez que dilemas que confrontam esses valores são recorrentes em situações em que crianças, jovens e até adultos vivenciam. Na terceira seção será apresentada uma proposta de condução de dilemas conforme metodologia desenvolvida por Lind (2018), considerando os valores acima descritos.

Competência Moral e Trabalho com Dilemas Morais Educativos

Há muito tempo que a filosofia, a sociologia e, de forma mais recente, a psicologia se dedicam ao estudo sobre a moralidade humana. São muitos os autores que discutem os valores que podem orientar a moral. No entanto, poucos são os que compreendem a moralidade em um duplo aspecto, no qual a razão e a afetividade estão presentes e precisam ser

consideradas. Dentro dessa compreensão estão as investigações de Lind (2018) que tem como base as pesquisas de Piaget (1994[1932]) e Kohlberg (1984). Esses três autores auxiliam na compreensão acerca de como se desenvolve a moralidade em crianças e adolescentes, o raciocínio moral com seus estágios e níveis, e as estratégias que visam favorecer qualitativamente o desenvolvimento da competência moral, ou seja, impulsionam o comportamento moral. Vale ressaltar que Piaget (1994[1932]) e Kohlberg (1984) não evidenciam tanto o tratamento do duplo aspecto quanto Lind (2018), que traz essa discussão de maneira mais enfática.

Piaget (1994[1932]) pesquisou o desenvolvimento da moralidade com a observação e a entrevista sobre a noção de regras na criança no jogo de bolinhas, ele percebeu que em cada momento da infância as regras praticadas e sua consciência sobre elas modificavam-se. A pesquisa se deu com crianças de até quatorze anos, sendo as menores, de zero a três, avaliadas apenas em algumas observações. Posteriormente foram feitos interrogatórios baseados em histórias hipotéticas em que se questionavam hábitos de acontecimentos rotineiros nos jogos, relacionando-se com as regras do jogo.

Em sua investigação o autor destaca que havia uma transição entre a prática e a consciência das regras, às quais se passavam por estágios sucessivos. Assim, constatou quatro estágios. No primeiro, denominado *Motor e Individual* (entre 2 e 3 anos), não havia regras coletivas, o prazer era individual e as regras eram motoras. O segundo estágio, *Egocentrismo* (entre 2 e 7 anos), caracterizava-se pelo cumprimento de regras, que eram seguidas por imitação - ser ganhador não significava precisamente ganhar mais bolinhas que os companheiros. No terceiro, *Cooperação* (entre 7 e 10 anos), as crianças jogavam umas contra as outras, combinavam as regras,

no entanto, quando separadas davam informações diferentes sobre elas. Por fim, o estágio de *Codificação de regras* (acima de 11, 12 anos), no qual as regras eram discutidas em minúcias - em ocasiões levava-se mais tempo combinando-as do que jogando propriamente e se tinha consciência da coletividade.

Concomitante à prática das regras havia o desenvolvimento da consciência das regras a partir do estágio do *Egocentrismo*. Neste primeiro estágio, a regra não era obrigatória, por ser puramente motora; no 2º estágio, apogeu do *Egocentrismo* e o primeiro estágio da *Cooperação*, a regra era considerada sagrada, de origem adulta e externa; e no 3º estágio, *Autonomia*, havia consentimento mútuo, sendo o respeito pela regra obrigatório.

Analisando esses e outros achados, Piaget (1994[1932]) percebeu que havia duas tendências morais, a primeira, heterônoma, as regras são advindas de alguém mais velho e se reproduzem nas crianças pelo respeito unilateral, não havendo assim uma compreensão do porquê da sua existência. Por outro lado, à medida que seu grupo de convivência se amplia, percebem que a cooperação é um bom meio para conviver e estabelecer regras por acordo mútuo. O respeito às regras parte do seu interior e há uma compreensão de sua necessidade, numa tendência autônoma.

Impulsionado pelas pesquisas já realizadas por Piaget (1994[1932]), Kohlberg (1984) acreditava que havia mais fatores incluídos dentro dessas duas tendências morais. Segundo Biaggio (2006) o pesquisador entrevistou crianças e adolescentes de 10, 13 e 16 anos e assim constatou uma evolução do raciocínio moral por seis estágios sucessivos classificados em três níveis: pré-convencional (estágios 1 e 2); convencional (estágios 3 e 4) e pós-convencional (estágios 5 e 6). De modo

geral, analisando os extremos, é possível dizer que os pré-convencionais ainda não entendem a necessidade de seguir normas, ao passo que, os pós-convencionais entendem e aceitam as regras sociais, porém compreendendo-as sob o olhar dos princípios que as regem, o que permite que, às vezes, tais princípios conflitem com as regras já existentes. A seguir, serão analisadas características de cada estágio, tendo como referência a perspectiva de Biaggio (2006).

No nível *pré-convencional*, há dois estágios. No primeiro, denominado *Orientação para punição e obediência*, a moralidade se define pelas consequências, ou seja, apenas se há punição significa que o ato está errado. Já no segundo, *Hedonismo instrumental relativista*, as pessoas consideram que o correto moralmente se trata daquilo que as satisfazem. Neste caso, a moral é relativa, prevalece o provérbio “olho por olho, dente por dente”, sendo assim, um estágio egoísta, relativista.

No nível *intermediário*, o *convencional*, temos o terceiro e quarto estágios: *Moralidade do bom garoto, de aprovação social e relações interpessoais* e *Orientação para a lei e ordem*. O terceiro estágio caracteriza-se por pessoas que reconhecem como moralmente aceitável a aprovação dos outros. Trata-se de um conformismo social. Para este estágio não há mais um igualitarismo rígido, porque a equidade surge como uma concepção de justiça, ou seja, nem sempre se defende a igualdade absoluta, de modo que é preciso dar mais a uma pessoa que está em situação de maior desamparo. No quarto estágio, há um grande respeito pelas normas, devendo ser cumprido o dever. Mesmo quando se opta por descumprir uma regra, refere-se como uma exceção e que a lei é necessária para nos organizarmos enquanto sociedade.

No nível *pós-convencional*, o quinto e sexto estágio são: *A orientação para o contrato social* e *Princípios universais de consciência*. Assim, no quinto

estágio as leis não são mais absolutas e podem ser mudadas se forem injustas, todavia, as mudanças devem seguir canais legais e democráticos. O sexto estágio atinge o nível moral mais elevado, de modo que a pessoa se orienta pelos princípios morais universais. Caso tenham leis injustas e se os canais democráticos não tiverem possibilidade de modificá-las, é necessário que individualmente se faça algo, resultando, eventualmente, em desobediência civil.

A partir desse conhecimento, Kohlberg e colaboradores desenvolveram uma pesquisa em que buscavam estimular nos estudantes a passagem para níveis mais elevados de estágios de julgamento moral utilizando-se de dilemas morais hipotéticos. De modo que, a partir de histórias hipotéticas, fomentava-se a exploração do sentimento e do raciocínio. A atividade ocorria em um grupo conduzido por um líder bem treinado (que na escola seria um professor), que apoiava os pontos de vista divergentes e estava disposto a debater argumentos e explorar sentimentos e valores (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997).

Segundo Hersh, Reimer e Paolito (2002), a estratégia apresentada anteriormente coloca em contato indivíduos de diferentes níveis, propiciando o desequilíbrio cognitivo e possibilitando a formação de uma nova estrutura no raciocínio. Para eles, esse desequilíbrio ocorre por três vias: no aluno consigo mesmo; no diálogo com outros alunos, permitindo mudanças de etapas superiores ao seu próprio nível; como também no diálogo com o professor. Nesta última, o professor assume um papel de organizador das ideias, pois entende o modelo de raciocínio do aluno, recupera oralmente sua perspectiva e faz outro argumento, promovendo assim intervenções nas quais possibilita estágios de raciocínio moral superiores aos que estavam sendo apresentados pelos alunos. Desse modo, o professor é um incentivador do desenvolvimento moral.

As contribuições de Piaget (1994[1932]) e Kohlberg (1984) sobre o desenvolvimento do juízo moral servem de base para muitos estudos que visam a compreender como se dá esse desenvolvimento e como promover o desenvolvimento do raciocínio moral.

Lind (2018) é um desses estudiosos e busca operacionalizar o conceito de competência moral criado inicialmente por Kohlberg, dedicando-se a estudar os modos de ensinar, desenvolver e avaliar esse aspecto do comportamento moral. Para Lind (2018) a competência moral é a capacidade de cada sujeito de resolver conflitos por meio da deliberação e do diálogo, sem uso da violência ou submissão a uma autoridade externa.

O trabalho com a discussão coletiva de dilemas morais educativos é a grande proposta do autor para o desenvolvimento dessa competência, uma vez que a estratégia envolve também faces das competências: moral individual e sócio comunicativa (competência democrática) – que, não por acaso, o autor utiliza-as como sinônimo. Na discussão de dilemas, o pesquisador reúne aspectos da técnica de Blatt e Kohlberg, todavia, estimula a apresentação de contra-argumentos entre os próprios membros do grupo, assim não se configura como responsabilidade do professor apresentar argumentos um estágio acima do grupo (SOUZA, 2008).

Lind (2018) compreende a democracia como um ideal moral, como um valor, para além de um sistema de governo. Ele defende que a competência moral individual influencia e é influenciada por esse valor, sendo o seu desenvolvimento fundamental para o avanço da vivência real da democracia em sociedade.

A educação escolar, enquanto direito público subjetivo, pode ser para muitos a única oportunidade do desenvolvimento dessa competência e, portanto, de fortalecimento da democracia como valor moral, posto que outras instituições sociais muitas vezes, não ocupam o lugar de promotoras

do debate com as crianças e jovens. No entanto, é necessária uma política de formação continuada para os professores que promova também o desenvolvimento das competências morais dos adultos, para que assim, eles possam promover condições de desenvolvimento para os estudantes. Lind (2018) reforça a importância da formação de professores e futuros formadores para que o método de discussão dos dilemas seja utilizado de maneira assertiva e defende que este método, ainda que aconteça poucas vezes no ano, é eficaz.

Uma pesquisa realizada por Vinha *et al.* (2017) avaliou a adesão ao valor da convivência democrática por professores, crianças e adolescentes. A investigação, que faz parte de uma pesquisa maior com quatro valores, analisou a escolha que estes sujeitos faziam para resolução de situações hipotéticas, em que havia a possibilidade de assertivas contrárias ao valor (não adesão) ou assertivas pró-valor (adesão). As assertivas eram ainda divididas em contravalor em perspectiva egocêntrica e sociocêntrica e pró-valor egocêntrico, sociocêntrico ou moral, baseadas nos níveis de Kohlberg (1984). Segundo os autores, dentre os quatro valores pesquisados: solidariedade, justiça, respeito e convivência democrática, foi este último que obteve a menor adesão em uma perspectiva moral, ou seja, foi considerado como o mais árduo de ser aderido moralmente por crianças, jovens e adultos, não havendo nenhum destes últimos que tenham aderido ao valor no nível considerado moral de respostas.

Os dados desta pesquisa reforçam que urge a necessidade de uma educação que intencionalmente promova o ensino e aprendizagem dessas competências morais-democráticas. Dessa forma, poderão ser atendidos os objetivos tão bem-intencionados de muitas escolas brasileiras que visam resolver seus problemas e conflitos por meio do diálogo e do debate de ideias e não de forma violenta.

A partir das considerações apresentadas até aqui, nota-se que a competência moral como um fator a ser desenvolvido no espaço escolar, de forma intencionada e planejada, não como algo inato, nem de transmissão de valores ou lições de moral. Lind (2018) propõe o desenvolvimento da competência moral-democrática, por meio da discussão de dilemas coletivos, como uma vacina que pode prevenir o crescimento de maneiras violentas de resolver os problemas na escola ou na sociedade.

Os Valores da Honestidade e da Lealdade

A convivência em sociedade é marcada pela existência de valores de diferentes tipos e que se relacionam com diferentes aspectos da vida social, tais como os estéticos, religiosos e políticos. Apesar dessa coexistência, nem todos estão postos em função de um bem comum. Os valores mais universalizáveis e voltados para a convivência ética entre seres humanos são chamados de valores morais (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017). A democracia, defendida por Lind (2018) como um valor, é um deles. Assim como este, outros valores fazem parte do rol daqueles que estão voltados para o bem comum e são vistos, portanto, como valores morais universalizáveis, tais como: o respeito, a solidariedade, a dignidade, a lealdade, a justiça, a honra e a honestidade.

Para Marques, Tavares e Menin (2017, p. 17) “a palavra “valor” vem de *valere* e exprime a ideia daquilo que vale alguma qualidade (o bem, a beleza, a eficácia ou utilidade, o poder) atribuída por alguém a algo”. Os valores representam assim uma avaliação e uma preferência e podem ter maior ou menor força nas escolhas realizadas por cada um a depender da

centralidade que ocupam na personalidade. A personalidade pode ser considerada ética quando esses valores centrais estão relacionados à moral, como reflete La Taille (2010, p. 113):

E quanto às pessoas que sempre (ou praticamente sempre) optam por seguir os mandamentos da moral, pode-se delas dizer, pela recíproca, que os valores centrais de suas representações de si são justamente aqueles condizentes com a moral, ou eles mesmos morais. Delas se pode dizer que possuem realmente uma personalidade ética. Isso não implica dizer que não passam por conflitos – pelo menos se não forem heróis ou santos –, mas esses costumam ser resolvidos pela força do sentimento de obrigatoriedade moral, pois, para tais pessoas, ser elas mesmas e ser moral é a mesma coisa. (LA TAILLE, 2010, p. 113)

O autor reforça que as personalidades éticas não estão isentas dos conflitos, mas conseguem lidar com eles, quase sempre, optando por um valor moral. Esta ideia está de acordo com as propostas de Lind (2018) quando indica que competência moral é justamente a capacidade de resolver conflitos por meio do diálogo e da democracia. A construção de personalidades éticas, portanto, não se dá pela mera transmissão dos valores morais, mas pela vivência de situações reais ou hipotéticas conflitantes em que seja possível refletir de maneira individual e/ou coletiva não só sobre suas escolhas, mas sobre o porquê daquela escolha, bem como sobre os sentimentos, ou seja, a dimensão afetiva que alimenta de forma positiva ou não as representações de si, quando se escolhe um valor moral em detrimento de outro.

Muitas são as situações vivenciadas em que os valores morais são confrontados com valores de outra ordem, religiosos por exemplo. Para determinada religião é um valor a subserviência da mulher em relação ao homem. No entanto, o valor religioso não deve ser mais forte que o valor moral do respeito à dignidade, à diversidade e à vida da pessoa humana. Portanto, as situações de subserviência que ferirem esses valores morais não devem ser associadas como representações positivas de si, sob o risco de serem centrais na personalidade e fomentadores da ação do sujeito. Há também o risco social de uma supremacia dos valores de uma determinada religião que não são voltados para o bem comum na sociedade e não podem ser atribuídos a todos que nela vivem como os valores morais. Escolhas assim acirram as situações de intolerância religiosa, bem como, nessa situação específica, perpetuam uma cultura machista naturalizada como hegemônica, por exemplo, no Brasil (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017).

Em outras situações, os valores que estão em jogo são apenas morais, por exemplo quando para ser honesto é preciso abrir mão da lealdade e contar um segredo. Nesse caso pode residir um grande dilema, para alguém que tenha aqueles dois valores morais como centrais em sua personalidade, uma vez que qualquer um dos valores que seja escolhido fará simultaneamente com que se abra mão do outro. Abrir mão de um valor central comumente causa uma sensação de mal-estar ou vergonha de si (LA TAILLE, 2010). Apesar de não ser uma situação confortável, muitas são as vezes em que sujeitos de todas as idades vivenciam esses dilemas e muitos também são os porquês que fazem com que cada um tome sua decisão, ou seja, as motivações que levam a uma escolha. São essas motivações que designam o estágio de desenvolvimento moral e reverberam na competência moral dos sujeitos.

Essa reflexão vem ao encontro das discussões de Lind (2018) quando propõe o trabalho de discussão coletiva de dilemas morais educativos como uma proposta de desenvolvimento da competência moral. Isso porque os dilemas são geradores de conflitos, já que colocam os sujeitos à frente de uma situação em que os valores em jogo são morais. Dessa forma é possível, por meio da discussão, entrar em contato com argumentos e contra-argumentos de diferentes estágios morais, inclusive mais elevados, e conhecer, portanto, outras formas de justificar as escolhas. Além disso, a proposta de discussão de dilemas fomenta o exercício do diálogo, principal condutor de uma convivência democrática, desenvolvendo a capacidade de escuta e argumentação de quem participa.

A lealdade e a honestidade, citadas no exemplo acima, são dois valores morais que quando colocados em prática viram virtudes, uma vez que a virtude é o valor em ação. Em um dilema entre dois valores morais como estes, escolher qualquer um deles pode ser uma atitude moral, mas também é declinar em um outro princípio igualmente moral. Difícil escolha não é mesmo? Ser leal ou ser honesta?

O dilema entre esses dois valores é comum nas situações cotidianas, mas pode ser visto como mais difícil de solucionar, a depender da idade e do nível de desenvolvimento moral de quem o vivencia. Para uma criança pequena talvez a escolha fosse mais óbvia: ser leal até certo ponto em que não houvesse consequências para si, a depender do conteúdo da situação, ou escolher ser honesto, afinal, é o que adultos esperam e nessa idade a regulação externa da autoridade ainda é muito forte pelo temor da perda do amor, próprios da tendência heterônoma. No entanto, para adolescentes esse pode ser um dilema mais difícil, uma vez que nesta fase a busca por se reconhecer como parte de um grupo de amigos é muito forte, o que coloca a lealdade como um valor de importância diferente das

crianças mais novas. A honestidade, contudo, continua sendo um valor importante, seja para atender uma expectativa externa, seja para atender a validação de uma representação de si mesmo, como alguém de valor, em uma tendência mais autônoma.

Segundo Lepre e Ferreira (2020), o ato de ser honesto como uma virtude exige uma internalização desse valor num exercício racional. Nesta perspectiva, exige ativar os princípios da verdade, justiça e reciprocidade. Além disso, compreende:

[...] praticar o que é racionalmente correto, ainda que, ninguém esteja observando. É preservar-se dos conflitos de interesses para não se deixar contaminar pelas tentações individuais. É proceder com autonomia, consciente de que o ato a ser praticado é um dever, sem esperar recompensas em troca. É agir por racionalidade moral, pensando no bem-estar da coletividade, considerando-a vital e fundamental no convívio em sociedade, orientando práticas e estratégias de conduta nas intenções e ações (LEPRE; FERREIRA, 2020).

Em um contexto escolar, as autoras relatam que é preciso considerar a idade dos estudantes, compreendendo assim, as falas e os argumentos utilizados por eles ao declararem serem honestos.

A lealdade, também chamada de fidelidade à palavra empenhada, é também um valor moral importante, inclusive para adesão aos demais valores (PEDRO-SILVA, 2004; PEDRO-SILVA; RONDINI, 2016). Isso porque para ser honesto, por exemplo, é preciso ser leal ao valor da honestidade.

Segundo Pedro-Silva (2004) há algumas outras características que atribuem à lealdade ou à fidelidade importância enquanto valor. Uma delas diz respeito à associação da lealdade a algo que se estima, uma vez que só se será fiel a algo que é estimado e a aquilo que se quer manter.

Vale ressaltar que existe uma diferença entre uma lealdade virtuosa e outra que pode ser vista como obediência cega.

A lealdade virtuosa, porém, apresenta outra característica, que é a de não se traduzir na obediência desmesurada a qualquer valor. Ela só pode ser concebida uma virtude se for contrária a todos os tipos de excessos, como o de ficar atada a um acordo que possa significar prejuízo a outrem (PEDRO-SILVA; RONDINI, 2016, p. 198).

É possível observar que os autores fazem uma descrição da lealdade virtuosa, aproximando-a de uma tendência autônoma, que por sua vez, diferente da obediência cega, mais próxima a uma tendência heterônoma. Para ser leal e fiel a um contrato ou a uma palavra empenhada, em uma perspectiva moral autônoma, é preciso considerar as consequências da fidelidade a outrem.

Uma pesquisa realizada por Pedro-Silva e Rodini (2016) avaliou se estudantes do Ensino Fundamental II consideravam a lealdade um valor mais importante que a honestidade. Para isso utilizaram histórias sobre lealdade e seguiram um modelo de pesquisa piagetiano. Os resultados encontrados indicaram que para estes estudantes a lealdade virtuosa depende das consequências que pode gerar a outra pessoa e não necessariamente do conteúdo e uma leve inclinação maior das meninas em ver a lealdade como um valor do que os meninos.

O estudo anterior de Pedro-Silva (2004), com metodologia similar, teve como público-alvo as crianças do Ensino Fundamental I de seis, nove e doze anos, e investigou a influência da fidelidade à palavra empenhada entre escolares, confrontando com histórias que envolviam o furto e a mentira. Os resultados por sua vez indicaram, como na pesquisa com adolescentes, também uma diferença na percepção de meninos e meninas sobre a lealdade, ainda que não seja estatisticamente significativa. Por outro lado, alguns resultados diferiram da pesquisa com os mais velhos, principalmente no que diz respeito à grande influência do conteúdo no raciocínio moral das crianças do Fundamental I. O autor indicou ainda que os julgamentos não sofreram influência do tipo do papel (amigo, irmão) da personagem da história, mas que houve diferenças significativas quanto à idade no julgamento moral, sobretudo entre as crianças de seis e 12 anos, havendo uma preponderância de escolha pela ética da justiça e de cálculo de risco a longo prazo da continuidade da lealdade ou da deslealdade.

De maneira geral, os dois estudos indicam que há uma tendência à adesão à lealdade que depende da idade, do nível de raciocínio moral e que nem sempre ser leal é ser virtuoso em um sentido moral.

As reflexões indicam que tanto a honestidade, quanto a lealdade são valores morais importantes para a construção de personalidades éticas e o desenvolvimento da competência moral. Desse modo, foram eles os escolhidos para subsidiar a proposta de discussão por meio de dilemas, apresentada a seguir.

Entre a Lealdade e a Honestidade: uma Proposta de Discussão Coletiva de Dilemas com Crianças e Jovens

A escola enquanto espaço educativo se faz viva pela convivência entre pessoas diferentes o que a torna palco por excelência das experiências de troca entre essas pessoas. É nessa relação interpessoal que as contradições e contraposições de argumentos acontecem. Apesar de acontecerem naturalmente na escola os conflitos de ideias, opiniões e quereres, eles não são a única oportunidade de atuação intencional da instituição escolar. Os estudos de Puig *et al.* (2020) apontam que a atuação dessa instituição precisa acontecer também de maneira provocada, seja por meio de ações preventivas ou de fomento, nas vias: curricular, institucional e interpessoal. Para isso, é necessária a disponibilização de espaços e tempo, inclusive nas aulas, para refletir sobre as questões que envolvem a convivência, com o planejamento de ações para promover relações mais respeitadas, prevenir condutas violentas e até atuar em situações conflituosas com o uso do diálogo. Além disso, a escola por completo precisa se implicar com todos os seus atores, desde a atuação de professores, quanto de gestores, funcionários, estudantes. Assim como, por meio dessas ações, cada um teria seu momento para repensar seu jeito de ser e fazer, refletindo sobre transformações necessárias sobre si e na relação com as outras pessoas com quem convive.

As diferentes ações e vias citadas compõem um mosaico de possibilidades de intervenções intencionais promotoras da convivência ética e democrática. Nesse mosaico, são inegáveis as contribuições do trabalho com dilemas para o desenvolvimento da competência moral, como atesta Lind (2018). Considerando a importância deste trabalho para a via curricular, será apresentada uma sugestão de condução dessa

discussão, a partir dos referenciais de Lind (2007; 2018) e das reflexões realizadas anteriormente sobre os valores da lealdade e honestidade. Esses valores foram utilizados na criação de dois dilemas morais educativos organizados para o trabalho com crianças e jovens, denominados “Aulas remotas e o caso do microfone fechado” e o “Os belos óculos de Monique”¹. O primeiro destinado ao público jovem de 15 anos ou mais, traz a temática das aulas remotas, como plano de fundo. O segundo com o foco em crianças de 10 anos ou mais, tem como plano de fundo a discussão da repetência e da dificuldade de construção de novos laços de amizade.

Para que uma discussão aconteça tendo como mola propulsora os dilemas morais, é preciso analisar primeiramente se a situação se trata de um dilema moral de fato. Para isso, as duas narrativas foram avaliadas segundo os seguintes questionamentos: A história contém um dilema? Esse dilema é moral e estão em jogo valores universalizáveis? É possível que os participantes apresentem argumentos de cada um dos estágios definidos por Kohlberg? Respondendo aos questionamentos foi possível verificar que ambas contêm um dilema: contar ou não contar a verdade em nome da lealdade à amizade, o qual é considerado dilema moral, pois estão em jogo dois valores universalizáveis: a honestidade em contar a verdade *versus* a lealdade ao manter a sua palavra e preservar assim a amizade.

O referencial utilizado para construção e validação dos dilemas enquanto morais e educativos é o de Lind (2018). Esse mesmo autor propõe também um método para discussão, o Método Konstanz de

¹ Os dilemas podem ser consultados na Parte II do livro. Além disso, após cada dilema é exposto um quadro com os possíveis argumentos e contra-argumentos que podem dar suporte à discussão coletiva.

Discussão de Dilema Moral (KMDD), que será apresentado a seguir como sugestão de condução das discussões coletivas com vistas ao desenvolvimento da competência moral de crianças e jovens. Vale ressaltar, que o autor reforça a necessidade de realização de um curso ou workshop específico sobre o tema para que seja possível o uso do método de forma mais assertiva.

Segundo Lind (2018) uma sessão para discussão de dilemas, considerando o KMDD, tem a duração de 90 minutos e pode ser realizada com pessoas de diferentes idades, a partir de 8 anos. Há apenas duas regras na discussão: a manutenção do respeito pelos colegas e obediência à regra do *ping-pong* (explicada a seguir). Primeiramente apresenta-se a história, depois, pede-lhes que julguem uma decisão, sendo considerada certa ou errada. Há um momento de fortalecimento dos argumentos em grupos de pessoas com ideias semelhantes e depois, o que Lind (2007) propõe como o método do *ping-pong*: os que estão a favor e os que estão contra a posição do personagem da história. Cada pessoa de um grupo, por vez, pode apresentar um argumento que defenda a posição escolhida, passando então para outra pessoa do outro grupo, respeitando assim a dinâmica em que são intercalados um argumento e um contra-argumento, por isso o nome *ping-pong*.

Essa dinâmica faz com que não se doutrine os alunos com instruções verbais, mas seja dada oportunidade para desenvolver sua competência moral, por meio do debate, da escuta e da construção de argumento para defesa de uma posição, ao mesmo tempo que lidam com a escuta dos contra-argumentos daqueles que estão no outro grupo. Vale ressaltar que, é combinada a manutenção do respeito entre participantes durante a discussão. Lind (2018) compara esse tipo de prática educativa como os músculos que só serão desenvolvidos com o exercício.

Na discussão original da perspectiva kohlberguiana, a pessoa que conduz precisa ficar atenta aos tipos de argumentos utilizados, pois eles irão dar indícios do estágio de desenvolvimento moral utilizados por cada um dos partícipes. As intervenções de quem conduz devem ser feitas se os argumentos de ambos os lados estiverem representando um mesmo estágio de desenvolvimento, numa tentativa de trazer possíveis argumentos para os dois lados, em um estágio mais elevado².

Lind (2018), pelo contrário, propõe apenas duas intervenções: quando houver algum tipo de desrespeito na intervenção dos participantes ou se a regra do *ping-pong* não for obedecida. Nesses casos, a pessoa que conduz a discussão intervém lembrando as regras mencionadas.

Este exercício de falar e ouvir é essencial para lidar com problemas que toda convivência pressupõe, como o comum ato de viver em uma sociedade. A prática do diálogo ameniza ou evita a resolução por meio de violências. Além disso, muitas vezes, as pessoas precisam escolher entre tomar uma atitude ou outra e não tem parâmetros anteriores para avaliar se aquela decisão será a mais acertada. Assim, muitos podem tomar uma atitude a qual, posteriormente, discorde. Porém, não podem voltar no tempo e modificar seu ato e as consequências que advém dele (LIND, 2018).

Portanto, refletir sobre seus próprios valores e considerar respeitosamente que há valores diferentes dos seus é um exercício para se preparar para situações semelhantes no futuro. Em outras palavras, praticar a discussão de dilemas morais, proporciona uma preparação para os dilemas da vida real e contribui para a construção de um repertório de

² Vide os quadros de possíveis argumentos, com base nos estágios do Kohlberg, disponíveis em cada um dos dilemas na Parte II do livro.

ações. Trata-se de uma maneira de se sentir mais preparado para tomadas de decisão, buscando agir mais racionalmente (LIND, 2018).

Nesse sentido, os dilemas propostos na segunda parte do livro (Aulas remotas e o caso do microfone fechado e o Os belos óculos de Monique) possibilitam a reflexão sobre a lealdade e a honestidade, potencializando a criação de repertório de ação em dilemas reais que envolvem esses valores, ou seja, fomentando o desenvolvimento da competência moral daqueles que participarem das discussões.

Lind (2018) indica ainda que há por meio dessa dinâmica o fortalecimento da democracia e o desenvolvimento da competência moral. O autor reforça ainda que mesmo que aconteçam poucas sessões durante o ano em uma escola, é possível ver resultados de desenvolvimento da competência moral de quem participa delas.

Considerações Finais

A escola, enquanto instituição educativa é peça-chave para contribuição de pessoas que convivam melhor em seus diferentes espaços, que entendam quais valores movem suas práticas, assim como, compreendam outras formas de pensar. Almejando tais alcances, uma educação voltada à convivência democrática precisa ser pensada em três vias na instituição: curricular, institucional e pessoal.

A discussão de dilemas morais educativos pode ser uma estratégia da via curricular, que unida a outras estratégias das demais vias e públicos, colaboram para a construção de escolas e sociedade mais democráticas. Nesse sentido, este capítulo teve como objetivo refletir sobre a potencialidade do uso de dilemas morais educativos como uma estratégia

para o desenvolvimento da competência moral de crianças e jovens. Dessa maneira foi apresentado um referencial teórico para dar suporte aos encaminhamentos sugeridos por meio dessa prática, além de uma discussão sobre os valores da honestidade e lealdade tão presentes nos dilemas vividos pelas pessoas, principalmente nas fases da infância e adolescência.

Como apresentado, esses dilemas são histórias hipotéticas que colocam em “xeque” dois ou mais valores morais. Vale lembrar que na vida os estudantes lidam constantemente com dilemas reais dessa natureza, sendo estes momentos passíveis de angústia, pois requerem a tomada de decisões que para alguns pode ser difícil, uma vez que é preciso abrir mão de um valor que lhes é caro. Assim, os dilemas propostos “Aulas remotas e o caso do microfone fechado” e “Os belos óculos de Monique” são situações hipotéticas que podem ser abordadas em sala de aula, proporcionando um exercício intencional de reflexão e tomada de decisão por parte de estudantes.

A discussão por meio do método do *ping-pong* permite que os alunos busquem argumentos para defender suas próprias perspectivas, ao passo que, também analisem o ponto de vista de seus colegas, tendo assim condições de perceber os prós e contras na defesa de um valor em detrimento de outro, a exemplo dos casos apresentados, escolhendo pela honestidade ou pela lealdade. O contato com diversos níveis morais de argumentos, numa discussão de dilema, pode ser potencializador do desenvolvimento moral daqueles que participam deste momento.

Além disso, os estudos sobre a discussão dos dilemas morais educativos indicam que a prática em grupo colabora para maior adesão aos valores morais em situações reais, na busca por uma sociedade menos violenta e que resolva seus conflitos de maneira mais assertiva. O uso do

diálogo para resolver conflitos, ao invés da violência, é justamente a definição de competência moral, o que demonstra que nessas situações o seu desenvolvimento é intencionalmente oportunizado.

Portanto é possível concluir que a discussão de dilemas morais educativos é potente para o desenvolvimento da competência moral, bem como para o fomento à cultura da deliberação, do debate, da argumentação e pode influenciar positivamente não apenas a convivência dentro da sala de aula, como também, de pessoas mais sensíveis e democráticas, que construam formas mais elaboradas de adesão a valores morais.

Referências

BIAGGIO, A. M. M. **Lawrence Kohlberg** – a ética e educação moral. São Paulo: Moderna, 2006.

HERSH, R.; REIMER, J; PAOLITO, D. **El Crecimiento moral de Piaget a Kohlberg**. Madri: Narcea, 2002.

KOHLBERG, L. **Essays on moral development: The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages**. San Francisco: Harper & Row, 1984.

KOHLBERG, L.; POWER, F.C.; HIGGINS, A. **La educacion moral segun Lawrence Kohlberg**. Barcelona: Gedisa, 1997.

LA TAILLE, Y. de. Moral e Ética: uma leitura psicológica. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 26, n. spe, p. 105-114, 2010 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000500009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000500009>.

LEPRE, R. M.; FERREIRA, P. El. A honestidade como valor moral: uma construção possível e necessária na escola. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v.27, n. especial, p.1565-1589, dez. 2020.

LIND, G. **La moral puede enseñarse**. México: Trilhas, 2007.

LIND, G. **How to teach moral competence**. New: Discussion Theater. Berlin: Logos-Publisher. 2018.

MARQUES, C. de A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. de S. **Valores sociomoraís**. Americana: Adonis, 2017.

PEDRO-SILVA, N. Estudo sobre a fidelidade à palavra empenhada entre os estudantes. **Psicol. estud.**, Maringá , v. 9, n. 2, p. 229-242, Ago. 2004 . Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722004000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 dez. 2020.
<https://doi.org/10.1590/S1413-73722004000200009>.

PEDRO-SILVA, Nelson; RONDINI, Carina Alexandra. Lealdade a um acordo estabelecido entre os escolares. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá , v. 20, n. 2, p. 197-208, Aug. 2016 . Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000200197&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 dez de 2020.
<https://doi.org/10.1590/2175-353920150202951>.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PUIG, J. M; MARÌN, X; ESCARDÍBUL; S; NOVELLA, A. M. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

SOUZA, L. K. de. O debate de dilemas morais na universidade. **Psicol. esc. educ.** [online]. Vol.12, n.1, pp. 169-183. ISSN 1413-8557, 2008.

Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000100012&lng=en&nrm=iso)

[85572008000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000100012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 dez. 2020.

<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000100012>.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A.; SILVA, L. M. F.; VIVALDI, F. M. C.; MORO, A. **Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática**. Americana, SP: Adonis, 2017.

DISCUSSÃO DE DILEMAS EM DIFERENTES CONTEXTOS

Cristiane Paiva Alves

Introdução

Ao longo da parte I do livro, foram discutidos conceitos importantes sobre competência moral e os estágios de desenvolvimento moral propostos por Lawrence Kohlberg. Na parte II do livro, trataremos com mais detalhes os dilemas morais, com enfoque na sua construção e discussão em contextos educacionais, bem como propostas de dilemas a serem utilizados. As técnicas de discussão de dilemas devem ser desenvolvidas em um ambiente preparado para tal, não apenas fisicamente, mas, principalmente devem ser realizadas em conjunto com os estudantes que precisam conhecer os objetivos que a atividade apresenta para a sua formação em valores, com foco na convivência democrática, no diálogo e na prática do respeito mútuo que a discussão de dilemas pode proporcionar.

Os dilemas apresentados, na parte II, foram criados por discentes de uma disciplina de Pós-Graduação em Educação intitulada “A teoria

kohlberguiana em seus aspectos de filosofia, psicologia e educação”. Cada discente elaborou um dilema que foi avaliado por um colega. O discente autor criou argumentos a favor e contra a decisão do protagonista do dilema, em cada um dos seis estágios do desenvolvimento moral. A Figura 1, a seguir, exemplifica o que foi feito.

Figura 1: Exemplo de argumentos a favor e contra uma determinada atitude, no estágio 1 do desenvolvimento moral.

ESTÁGIO	CONTRA (contar a verdade)	A FAVOR (mentir, não contar a verdade)
1	Maria deveria contar a verdade, pois se não contasse poderia ser punida pela professora.	Maria não deveria contar a verdade, pois poderia ter que pagar o concerto.

Fonte: Elaborada pela autora

Os argumentos estão descritos após a apresentação de cada dilema e servem como parâmetro para a pessoa que conduzirá a discussão. A ideia é que a partir das orientações deste capítulo a respeito da discussão de dilemas morais, e dos gabaritos apresentados, educadores possam fazer uso deles com objetivos vários, como por exemplo, introduzir um tema de estudo, favorecer a reflexão a respeito de um problema moral, discutir um tema de bioética, e, promover o desenvolvimento moral dos sus estudantes. Os dilemas morais devem ser discutidos em grupos, o que pode ser desafiador, ainda mais quando se tem por objetivo a livre expressão de opiniões, com a reflexão e justificativas pessoais sobre questões delicadas e difíceis, como as evidenciadas nos dilemas.

O dilema moral se difere de uma questão na qual se espera uma resposta correta. Ao contrário, são apresentadas situações moralmente conflituosas, com a presença de um protagonista (com nome definido), que se encontra em uma situação criada para a discussão dos participantes que além de se posicionarem, são incitados a emitir uma análise racional, argumentando para defender ou refutar a solução escolhida pelo protagonista da história ou ainda, sobre qual decisão ele tomar e por quê.

Na discussão é necessário falar e ouvir, mesmo que os outros participantes tenham outro posicionamento. É um exercício de escuta ativa e de apreciação de argumentos contrários. Este exercício é muito importante para o desenvolvimento moral. O objetivo é que se crie uma situação propícia ao surgimento de conflito cognitivo, que segundo Kohlberg é uma maneira de desenvolvimento em direção ao estágio de moral seguinte (KOHLBERG,1992). Ou seja, cada pessoa se encontrará em determinado estágio, e a partir do conflito cognitivo gerado pelas discussões poderá haver uma evolução do raciocínio moral. Segundo Biaggio (1999), as pessoas se sentem desconfortáveis quando confrontadas com opiniões (mais amadurecidas) baseadas em estágios morais mais elevados que os seus. Desta forma, quando vislumbram outras formas de raciocínio podem modificar suas próprias opiniões.

A história proposta no dilema moral apresenta uma urgência de decisão que precisa ser tomada, a dificuldade está no fato de que sempre são duas opções igualmente possíveis e defensáveis. Os dilemas se dão em um cenário real e de inevitável conflito, a pessoa precisa se posicionar favorável a um entre dois valores conflitantes. A obrigatoriedade de posicionamento sobre o dilema, leva ao raciocínio moral sobre os dois valores em contraposição, este exercício proporciona a clarificação da

hierarquia de valores pessoais, a partir de uma reflexão sobre a importância que se dá a cada valor.

Os dilemas que serão apresentados nos próximos capítulos, são de diferentes formatos, e se definem de acordo com o seu desfecho. Segundo Benítez (2009) eles podem ser:

Dilemas com solução: nesta modalidade a história do dilema é apresentada com uma decisão tomada pelo protagonista. O intuito é que os participantes emitam juízos de valor sobre a decisão.

Dilemas sem solução: a história, neste caso, é deixada sem desfecho, há a exposição dos fatos, mas se encerra com uma pergunta sobre o que deve ser feito. Os participantes que devem criar uma solução.

Dilemas fictícios: são histórias que apresentam problemas distantes da realidade dos participantes, podendo ser de situações abstratas ou fictícias.

Dilemas reais: apresentam questões muito relacionadas a realidade dos participantes, que ocorrem em seu cotidiano, levando a uma maior identificação com este tipo de dilema.

Após definirmos as características do dilema e seus tipos, trataremos de algumas formas de discussão em grupos que são promovidas com o intuito de proporcionar situações de interações sociais construtivas, a partir da comunicação com foco nos valores de cooperação, confiança, reciprocidade, respeito mútuo, responsabilidade, dentre outros. No momento da discussão, o dilema é apresentado em quatro fases definidas por Puig (1999, p. 60) como:

1. **Apresentação do dilema:** acontece a leitura do dilema selecionado para o grupo, uma outra opção é utilizar o relato de situações (dilemas) ocorridas no ambiente escolar para que sejam discutidas pelo grupo;
2. **Adoção de uma postura pessoal inicial:** o debatedor pede aos alunos que respondam à pergunta proposta no dilema de forma individual, registrando por escrito;
3. **Discussão do dilema em pequenos grupos:** após a adoção de um ponto de vista, os grupos são divididos de acordo com a posição que adotaram, para se inicie a discussão e defesa de suas razões, com a oportunidade de apreciar pontos de vista distintos sobre o problema moral em destaque;
4. **Nova reflexão individual sobre o dilema e sua discussão:** após a discussão, os alunos são convidados a rever e registrar sua opinião, com a oportunidade de acrescentar novas ideias ou razões que descobriu a partir da discussão.

A discussão é dividida em diversas etapas que podem ser adaptadas, no entanto, as apresentarei de forma detalhada e ao mesmo tempo resumida para que possam trazer segurança no momento de serem realizadas.

Preparação Anterior
Faça a leitura do dilema para a avaliação da pertinência para a faixa etária do grupo. Os dilemas apresentados neste livro, estão com os valores definidos em seus enunciados, mas em caso de criação de um dilema, tenha a clareza sobre quais valores estão sendo confrontados (ex.: honestidade, lealdade, respeito etc.). Sugere-se a discussão prévia do dilema com outro grupo, podendo ser com amigos, familiares ou colegas de trabalho. Treine o papel que exercerá na discussão e verifique quais materiais precisará utilizar, como cadeiras, dilema impresso, entre outros.

No momento da discussão e conclusão

Nas práticas para o desenvolvimento moral, normalmente as pessoas são organizadas em círculo para que se vejam e interajam durante a atividade, indicamos esta forma de organização, para que se inicie a apresentação da atividade, com o detalhamento do que será realizado, destacando a importância da participação ativa de todos. É importante que se converse sobre o respeito ao outro na hora de emitir suas opiniões e razões, com a utilização de linguagem descritiva, evitando a linguagem valorativa.

Cuide para que cada grupo possa expressar, de forma alternada, para que a discussão não fique desequilibrada e que um debate seja possível.

Os argumentos precisam ser registrados, por isso, o debatedor pode executar esta tarefa, ou ainda designar algum colega que a faça.

Após o debate, utilize os registros dos argumentos apresentados, e incentive o grupo a discutir sobre o debate, os valores e as soluções criadas, sendo um momento interessante para mais um exercício de desenvolvimento moral.

O debatedor não deve emitir suas opiniões, tendo como papel principal incitar a participação do grupo e realização das etapas de forma respeitosa e construtiva.

No momento de conclusão, os participantes podem apreciar os argumentos apresentados e até mudar de opinião. Ou manter a opinião inicial, mas, aprender a fazer o exercício de escuta e respeito a opiniões que diferem das suas, sem que haja problemas em debater com razões diversas.

Outra forma de promover a discussão de dilemas é a partir da utilização de dramatizações que podem promover o desenvolvimento moral. Aqui a dramatização é entendida como forma de ação teatral que possibilita a atuação em uma realidade imaginária, e que ao propor a representação de papéis definidos promove a sensibilização do lugar do outro. É como realmente “estar nos sapatos do personagem” e nesse contexto, as emoções são vivenciadas de forma intensa, ativa, utilizando o

corpo para além da palavra, sendo uma forma potente de mobilização para a criação de soluções para os dilemas vivenciados. Puig (1999) aponta para a potencialidade da discussão de dilemas com a dramatização dos papéis, para a promoção do desenvolvimento moral possibilitando a capacidade de diferenciação, compreensão e coordenação de perspectivas, com a vivência dos conflitos da situação encenada, estando no lugar do outro a partir da encenação. Este autor, ao se basear em Kohlberg, afirma que:

[...] a estrutura da sociedade e da moralidade dependem da relação entre o próprio eu e o eu dos demais indivíduos. Portanto na capacidade de assumir a posição do eu dos demais reside uma das condições prioritárias para a devida resolução de conflitos sociais e morais (PUIG, 1999, p. 70).

Neste sentido, Lind (2019) que também se baseia nas teorias de Piaget e Kohlberg, propõe a dramatização de dilemas com a utilização do Teatro do Oprimido de Boal. Ao adotarmos o Teatro como o referencial temos o objetivo de proporcionar a interação do grupo e o movimento de estar no lugar do outro quando se encena um papel, bem como permite a efetiva participação do público que nesta modalidade de teatro, pode atuar e modificar o desfecho da peça que neste caso tem como roteiro o dilema moral selecionado. Georg Lind acredita que o palco se constitui em uma instituição moral onde as faculdades intelectuais ganham liberdade de expressão e a oportunidade de desenvolvimento, através das interações horizontalizadas entre personagens e público, permitindo uma experiência de convivência democrática. Desta forma, são ferramentas muito potentes como promotoras de reflexões, e servem aos ideais da educação democrática quando preconizam a participação de todos e visam “libertar

o público de seu papel de meros espectadores e dar-lhes a oportunidade de participar da livre comunicação” (LIND, 2019, p. 33).

Augusto Boal acredita que as pessoas atuam constantemente na vida e por isso, são capazes de atuar no palco. Dentro da perspectiva de Boal (1991), não há divisão entre público e atores e o momento da dramatização é utilizado para a discussão de questões sociais e resolução de problemas. Neste sentido, apresentarei os passos para a realização da discussão de dilemas com a utilização da técnica do Teatro Fórum, proposta por Boal:

Teatro Fórum

Para esta técnica, utilizaremos o enunciado de um dilema selecionado. Após a seleção, os participantes da encenação escolherão quais personagens farão e realizarão um breve ensaio para a memorização das falas e a apropriação dos papéis. Os participantes iniciam a dramatização da cena e a plateia assiste até a finalização, podendo atuar nas interações e mudar os desfechos.

Etapas da execução:

1. Leitura do dilema e distribuição de papéis para a dramatização da cena que pode terminar com a ação do protagonista do dilema ou com a pergunta sobre o que deve ser feito por ele;
2. O debatedor estará no papel que Boal chamou de “o coringa” e é ele que apresentará o desfecho ou fará a pergunta: “e agora, o que deve ser feito?” ao público;

3. Uma pessoa do público se candidata a representar a sua sugestão. Ela não diz nada, apenas entra no lugar de um dos personagens e atua de acordo com a sua ideia, iniciando uma nova cena. Por exemplo: se estão dramatizando um conflito entre um professor e um aluno, a pessoa que assiste a cena pode entrar depois e refazer as falas, utilizando uma linguagem mais apropriada e transformando o conflito em um momento de construção do desenvolvimento moral;
4. Após a finalização de cada cena, outras pessoas da plateia podem entrar em cena para atuar, iniciando-se novas dramatizações, até que os participantes cheguem a uma solução que seja considerada pertinente para todos os personagens.

Este tipo de dramatização é uma estratégia que mobiliza a participação dos alunos, pois é lúdica e trata de uma forma leve e divertida dos dilemas morais, permitindo a promoção do raciocínio e do desenvolvimento moral. Uma outra forma de apresentação de dilemas, é a utilização de jogos que permitem a descentralização, conduzindo o participante ao lugar do outro de forma concreta, mas, ainda assim bastante divertida. Um exemplo é o que apresentarei, a seguir, como no Jogo das cadeiras.

Jogo das Cadeiras - O Lugar do Outro

Suponhamos que no dilema existam três personagens, assim, separamos três cadeiras e as posicionamos em um círculo. Atrás de cada cadeira é fixada uma folha com o nome de cada personagem, mas, os participantes não sabem a qual se referem.

Etapas de execução:

1. As pessoas sentam em roda e inicia-se a apresentação do dilema pelo debatedor que apresenta o número de personagens equivalente ao número de participantes;
2. Em cada cadeira são afixados os nomes dos personagens, mas, os participantes não sabem quem representam;
3. Sem saberem qual seu papel, os participantes discutem o dilema, buscando um consenso sobre a solução que seja melhor para todos os envolvidos;
4. Em seguida, o papel é revelado aos participantes que a partir da conscientização de suas identidades (quando se colocam no lugar do personagem) têm a chance de rever os pontos de vista, iniciar outra discussão grupal, e estabelecer novo consenso entre o grupo.

As discussões de dilemas morais são oportunidades de desenvolvimento de habilidades de comunicação, construção coletiva e desenvolvimento da competência moral. Atualmente, nas escolas e universidades, são criadas poucas oportunidades de interação nos grupos, o que dificulta a construção de relações que oportunizam a autonomia moral. Os ambientes costumam ser heterônomos e as relações verticalizadas, mas, podemos modificar este cenário com a utilização de práticas como a discussão de dilemas, dentre outras práticas que criam um conflito que força a base moral previamente estabelecida do sujeito a evoluir (BUXARRAIS *et al.*, 2001; ALONSO, 2004).

Neste capítulo, apresentei diferentes formas de discussão de dilemas e para facilitar a execução, nas próximas páginas serão disponibilizados dilemas que trazem a classificação por faixa etária e

situações vivenciadas em diversos contextos que podem ser utilizados para a discussão em sala de aula.

Referências

- ALONSO, J. M. **Educação em valores na instituição escolar: planejamento - programação.** México. D. F: Plaza e Valdés, 2004.
- BENÍTEZ, S. L. **Actividades y recursos para educar en valores.** Madrid: PPC, 2009.
- BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J.Y.; TRILLA, J. **La educación moral en primaria y secundaria: una experiencia española.** México, 2001.
- BOAL, A. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BIAGGIO, A.M.B. **Universalismo versus relativismo no julgamento moral. Psicol. Reflexo. Crit.** , Porto Alegre, v. 12, n. 1, pág. 5-20, 1999. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 abr. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0102-79721999000100002> .
- KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral.** Bilbao, Espanha: Editorial Desclée de Brouwer, 1992.
- LIND, G. **Discussion Theater.** A Method of Democratic Education. *Ethics in Progress* (ISSN 2084-9257). Vol. 10 (2019). No. 1, pp. 23-40, 2019. Disponível em: <https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/24644>. Acesso em: 28 jan. 2021

PUIG, J. M. **Ética e Valores**: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PARTE II

DILEMAS PARA DISCUSSÃO

DILEMAS COM SOLUÇÃO

O dilema de Robert

Autora: Edneia Felix de Matos

Público: Adultos

Área: Social

Robert era um renomado investigador em uma pequena cidade do interior do estado da Flórida nos Estados Unidos, havia ganhado vários prêmios por seu trabalho de excelência. Tinha uma vida tranquila, com sua esposa que tinha uma grave doença cardíaca, por isso haviam se mudado para uma cidade interiorana tentando poupá-la de emoções fortes. O casal tinha apenas um filho, Thomas, um jovem de 23 anos que era muito dedicado aos estudos.

Robert estava investigando uma quadrilha que há meses aterrorizava os arredores da cidade, provocando mortes e liderando o tráfico de drogas naquela região.

Como Robert era um excelente profissional estava à frente das investigações da quadrilha em questão, e em suas investigações descobriu quem era o chefe da organização criminosa. Para seu espanto e desespero,

o responsável pelas atrocidades e tráfico de drogas na região era seu único filho Thomas.

Para preservar a saúde da esposa, visto que ela não aguentaria ver seu único e querido filho preso, Robert então, decide omitir quem era o chefe da organização criminosa e envia seu filho para França com a desculpa de que o rapaz iria estudar em um colégio interno.

Quadro auxiliar para a discussão do dilema com possíveis argumentos de cada um dos estágios definidos por Kohlberg

ESTÁGIO	CONTRA	A FAVOR
1	Deveria denunciar o filho porque se não o fizesse poderia ser demitido	Não deveria denunciar o filho, porque os membros da facção poderiam persegui-lo
2	Deveria denunciar o filho porque desse modo poderia até ganhar uma promoção	Não deveria denunciar o filho porque era o chefe das investigações e poderia decidir
3	Deveria denunciar o filho por ser um investigador cumpridor de suas obrigações	Não deveria denunciar o filho porque é isso que se espera de um bom marido e pai
4	Deveria denunciar o filho porque a lei exige	Não deveria denunciar o filho porque embora o seu cargo exigisse esta postura, é justificável e até desejável em nome da preservação da institucional familiar

5	Deveria denunciar o filho porque esse é o seu papel de investigador de polícia honesto que tem o compromisso de servir a direitos fundamentais humanos	Não deveria denunciar o filho porque ao romper com a família estaria ameaçando a própria estabilidade social
6	Denunciaria o filho por que não é justo deixá-lo impune após cometer tantas atrocidades	Não deveria denunciar o filho porque colocaria em risco a vida da esposa e a preservação da vida é básico e universal.

Fonte: Elaborado pela autora

Em busca de dignidade...

Autoras: Talita Bueno Salati Lahr e Jaqueline Roberta de Souza

Público: Adulto

Área: Social

Você é juiz e precisa definir uma situação que envolve duas crianças, de 4 e 2 anos de idade, e sua mãe, que chamaremos de Maria. Maria tem deficiência intelectual e vivia com os filhos, ambos com atraso no desenvolvimento global, sozinha em uma casa deixada de herança por seu pai, que apesar de muito simples era suficiente para eles. Os três viviam em um bairro periférico de uma cidade de médio porte tomado pelo tráfico

de drogas e foram vítimas de violências diversas por pessoas da comunidade. Um grupo de pessoas invadiu a casa onde viviam e passaram a colocá-los em situação de isolamento (cárcere privado), utilizavam o dinheiro do benefício social que ela recebia, não os deixavam comer e passaram a violentar física e sexualmente a ela e às crianças. Denúncias foram feitas ao Conselho Tutelar e as crianças foram acolhidas em um abrigo em estado grave de desnutrição e muito machucadas. Maria foi acolhida em um abrigo para mulheres vítimas de violência, mas começou a namorar uma pessoa e disse não querer mais viver na instituição. O relacionamento acabou e após intervenções policiais com as pessoas que invadiram sua casa, ela conseguiu voltar para o local.

Maria tem um bom vínculo com as crianças, é uma mãe amorosa, mas em decorrência da deficiência não tem autonomia suficiente para cuidar dos filhos sozinha. Em avaliações técnicas fica clara a necessidade de que alguém a tutele para que ela possa se auto proteger e proteger as crianças.

O que ocorre é que ninguém da família se disponibiliza a tutelá-la ou se responsabilizar por ela e pelas crianças. Somado a isso, as políticas públicas que deveriam, por lei, atendê-la argumentam que ela precisa querer o atendimento e ela não consegue ir sozinha aos serviços.

Torna-se importante ressaltar aqui que a legislação vigente enfatiza que o encaminhamento de crianças para família substituta deve ocorrer apenas quando todas as possibilidades e trabalhos com a família de origem forem esgotadas.

As crianças não podem permanecer abrigadas por muito tempo e o juiz precisa decidir entre encaminhá-las para adoção e separá-las da mãe ou devolvê-las para a família nas condições sem suporte adequado à Maria. O juiz decide encaminhá-las para adoção.

Quadro auxiliar para a discussão do dilema com possíveis argumentos de cada um dos estágios definidos por Kohlberg

ESTÁGIO	CONTRA A DECISÃO DO JUIZ DE ENCAMINHAR PARA A ADOÇÃO	A FAVOR DA DECISÃO DO JUIZ DE ENCAMINHAR PARA A ADOÇÃO
1	Deveria deixar as crianças com a mãe, pois como moram em um lugar de risco, alguém da família poderia se revoltar contra o juiz e prejudicá-lo ou ameaçá-lo.	Deve encaminhar para a adoção porque a comunidade se revoltaria se ele fizesse diferente. Poderiam até buscar revanche por ele ter deixado a criança com uma mãe com deficiência mental.
2	O juiz deveria deixar as crianças com a mãe biológica, pois essa seria a decisão menos trabalhosa para ele. Não lhe causaria problemas.	As crianças devem ir para a adoção, porque tem muita gente na fila esperando para adotar e diminuir essa espera seria benéfico para essas pessoas e para o juiz, que seria bem visto.
3	As crianças devem ficar com a mãe, porque é isso que a maioria das pessoas considera ser o melhor. Os filhos ficam com as mães biológicas.	Qualquer pessoa concordaria que as crianças precisam ser cuidadas por alguém que seja capaz de lhes dar amor e não as colocar em risco.

4	Existem leis que também tratam da dignidade de pessoas com deficiência e do suporte que o estado e a sociedade precisam oferecer a elas em condições como essa.	A legislação prevê a garantia da convivência familiar e comunitária para crianças e adolescentes, seja com a família de origem e, excepcionalmente, com a família substituta. Assim, neste caso, pela dificuldade da genitora e por não haver ninguém da família que possa ajudá-la, as crianças devem ser encaminhadas para outra família. E, concomitante a isso, é preciso que se garanta que a mãe seja atendida pelos serviços que trabalham com pessoas com deficiência e que o próprio estado, representado pelas políticas públicas, possa protegê-la de futuras situações de violência.
5	O fato de outras pessoas terem cometido as violências e ela não ter conseguido proteger as crianças por conta de sua condição de saúde não deveria ser suficiente para encaminhar as crianças para outra família.	Apesar da lei dizer que a prioridade é sempre manter as crianças com a família biológica, neste caso, como a mãe não tem condições de cuidar dos filhos, eles deveriam ficar com outra família. As consequências de manter as crianças com essa mãe seriam piores do que tirá-las dela.
6	Princípio de respeito à dignidade da mãe. O direito das crianças em permanecer com sua família deveria prevalecer.	Princípio de proteção a segurança das crianças é maior do que os direitos maternos. É o respeito à dignidade das crianças.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Denunciar ou não? Eis a questão!

Autora: Priscila Caroline Miguel

Público: Adultos e jovens (a partir do Ensino Médio)

Área: Psicologia

Jussara é psicóloga e atende Maria, de 16 anos, que relatou estar sofrendo abuso sexual por parte do padrasto. Diante de tal situação, Jussara fica a princípio em dúvida se denuncia ou não o agressor para o Conselho Tutelar, já que a paciente tem medo de fazer a denúncia e não acreditarem nela. Depois de várias sessões Jussara percebeu que a garota estava sendo ameaçada e corria risco de morte. Em função disso, Jussara acionou o Conselho Tutelar e denunciou o caso sem o consentimento da garota, pois sabia que ela não permitiria delatar o caso.

- Jussara agiu de forma correta denunciando o caso de Maria para o Conselho Tutelar?

Quadro auxiliar para a discussão do dilema com possíveis argumentos de cada um dos estágios definidos por Kohlberg:

ESTÁGIO	CONTRA A DECISÃO DE JUSSARA	A FAVOR DA DECISÃO DE JUSSARA
1	Está incorreto, porque se a mãe descobrir os abusos, Jussara será agredida por ter contado.	Está correto, porque ela poderia ser presa por não denunciar os abusos.

2	Está incorreto, porque ao denunciar ela não receberá nada em troca.	Está correto, porque evita da mãe tirar a Maria da terapia e diminuir seu lucro.
3	Está incorreto, pois sabe que garota espera que Jussara mantenha o sigilo, afinal, o bom profissional é aquele no qual se pode confiar.	Está correto, porque desta forma ela será vista como exemplo pelos colegas.
4	Está incorreto, porque Jussara precisa respeitar o combinado com Maria que é o de sigilo.	Está correto, porque ao denunciar ao Conselho Tutelar ela está de acordo com a Legislação que protege a criança e o adolescente.
5	Está incorreto, pois deveria manter o sigilo acordado com a garota no início dos atendimentos e ser de confiança é primordial.	Está correto, porque foi uma forma de proteger Maria e garantir sua dignidade.
6	Está incorreto, pois Jussara foi desleal ao quebrar o sigilo que se comprometeu a ter com Maria.	Está correto, porque Jussara parte do pressuposto de que todos os seres humanos são dignos de justiça e respeito.

Fonte: Elaborado pela autora

O dilema de Lilian:
sexualidade na atuação profissional em psicologia

Autor: Matheus Estevão Ferreira da Silva

Público: Adultos e jovens (a partir do Ensino Médio)

Área: Psicologia

Pedro, de 16 anos, está em atendimento psicológico com Lilian há 01 ano e meio, que atua como psicóloga clínica em consultório particular. Pedro é gay e contou apenas para Lilian. Ele tem sofrido por causa disso porque sua família, que é muito religiosa, considera a homossexualidade como uma “aberração”. Os pais de Pedro desconfiam de sua orientação sexual, pois até seu irmão mais novo já namora com uma garota da igreja e Pedro não se interessa pelas pretendentes que aparecem. A mãe de Pedro, impaciente, procurou Lilian e exigiu que ela perguntasse a Pedro se ele era gay, para depois Lilian contar à mãe, sob a ameaça de tirar Pedro da terapia. Ao saber da cobrança, Pedro se desesperou, pois Lilian é a única com quem ele pode falar sobre o assunto, e relatou que está sofrendo muito em casa, sendo cobrado todos os dias pelos pais sobre sua sexualidade, e ainda teme ser expulso de casa caso conte aos seus pais. Lilian decide não revelar a orientação sexual de Pedro para sua mãe.

Quadro auxiliar para a discussão do dilema com possíveis argumentos de cada um dos estágios definidos por Kohlberg

ESTÁGIO	CONTRA A DECISÃO DE LILIAN	A FAVOR DA DECISÃO DE LILIAN
1	Lilian está errada em não revelar, pois se os pais descobrirem a orientação sexual de Pedro, eles poderiam culpa-la pela orientação do filho e procurar meios de prejudica-la, até mesmo agredi-la.	Lilian está correta em não revelar, pois o jovem é menor de idade e deve ser preservado o sigilo no atendimento, senão Lilian poderia ser punida pelo Conselho de Psicologia.
2	Lilian está errada, pois os pais tirarão Pedro da terapia e ela perderá seu paciente, logo, perderá dinheiro.	Lilian está correta, porque caso a situação viesse a público, ela seria bem-vista pela comunidade por não ter quebrado o sigilo e cumprido o seu código de ética, ganhando credibilidade, sendo assim um exemplo a ser seguido.
3	Lilian está errada, porque os pais de Pedro não aprovariam sua atitude.	Lilian está correta, pois Pedro contou sua orientação sexual em terapia e ele espera que ela guarde sigilo.
4	Lilian está errada, porque se trata de um menor de idade e todo filho tem a obrigação de contar à mãe o que acontece em sua vida.	Lilian está correta, pois está presente no código de ética a confidencialidade das informações de cada paciente.
5	Lilian está errada, pois se não contasse à mãe, ela poderia querer vingança contra ela e todos os seus pacientes, ameaçando a integridade dessas pessoas que não têm nada a ver com o caso.	Lilian está correta, pois, se contasse à mãe, estaria violando o direito de Pedro de ter em segredo todas as informações que revelou na terapia.

6	Lilian está errada, pois a mãe, sabendo da orientação sexual de Pedro, poderia ajuda-lo com as situações de homofobia que poderá experienciar e, assim, garantir sua segurança.	Lilian está correta, pois está respeitando a dignidade e a integridade de Pedro, com quem tem o compromisso de assegurar sua segurança e saúde, que estão ameaças pela cobrança e perseguição da família.
---	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor

O dilema do parto

Autor: Tamires Alves Monteiro

Público: Adultos (universitários)

Área: Saúde

Contextualização

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) apenas em 15% dos partos há indicações reais para uma cesariana, todavia no Brasil esse percentual chega a 57%. Grande parte dessas cirurgias são realizadas com agendamento e sem evidências que apontem fatores de risco que a justifiquem. Vários estudos na literatura apontam os riscos desse tipo de cirurgia, tais como: risco de hemorragia, infecções, trombose e/ou risco de problemas respiratórios para o bebê.

Além do Brasil ser um dos países mais cesaristas do mundo, infelizmente, também somos campeões em intervenções desnecessárias que, muitas vezes, acabam se configurando em violências obstétricas. Esse tipo de violência acontece quando a mulher é negligenciada e é retirada sua autonomia, poder de escolha e decisão. Acontece por meio de micro violências, quando, por exemplo, a mulher é tratada de forma desrespeitosa, insultada verbalmente porque está gritando de dor, impedida de ter um acompanhante durante e após o parto, impedida de fazer uso de analgesia, quando é solicitada.

Buscando combater esse tipo de violência, a lei federal do acompanhante foi criada em 2013. Essa lei obriga os hospitais públicos e privados, a manter, em local visível, aviso de que as gestantes têm direito a acompanhante durante o trabalho de parto, parto e pós-parto. Além disso, na cidade de São Paulo também há a lei das doulas (profissionais que dão suporte físico e emocional às gestantes antes, durante e pós-parto,) por meio dessa lei municipal, podem acompanhar essas mulheres em hospitais públicos durante todo o trabalho de parto.

O estudo de Klaus e Kennel (1993) mostra que a atuação da doula no parto pode diminuir em 50% as taxas de cesárea, diminuir em 20% a duração do trabalho de parto, diminuir em 60% os pedidos de anestesia, diminuir em 40% o uso da ocitocina e reduzir em 40% o uso de fórceps.

Dilema

Ana está com quase 40 semanas de gestação, perto de entrar em trabalho de parto. Ela pretende parir numa maternidade privada, localizada na zona oeste da cidade de São Paulo.

Sua médica, Doutora Márcia, desde o começo da gestação de Ana vem tentando desencorajar a gestante a tentar o parto normal, sempre apresentando diversas justificativas. Todavia, Ana já contratou uma doula, frequenta rodas de gestante e busca estar sempre atualizada com as evidências científicas sobre os benefícios do parto normal e as reais indicações para uma cesariana.

Durante sua última consulta de pré-natal, Dra. Márcia, informou que o hospital está barrando a entrada das doulas, na tentativa de diminuir o número de pessoas circulando nas maternidades, sobretudo, nas salas de PPP (quartos onde as gestantes ficam durante e após o trabalho de parto). Além disso, também foi informado que haveria a possibilidade do marido de Ana só poder entrar no PPP quando o bebê estivesse quase nascendo, isto é, na fase do expulsivo. O que deixaria Ana, durante todo o trabalho de parto, sozinha e vulnerável.

A médica tem o poder de interceder pela entrada do acompanhante e até mesmo da doula, todavia, está muito insegura sobre liberar essa entrada e correr o risco de contaminar a gestante e o bebê que até então estão saudáveis. Principalmente por saber que o Brasil tem se tornado um dos países com mais mortes maternas em decorrência da COVID, as colocando como grupo de risco.

Pensando sobre todo o contexto, a médica decidiu acatar as normas do hospital e barrar a doula e liberar a entrada do companheiro de Ana somente após o parto, quando o bebê e a gestante estivessem bem e liberados para irem para o quarto.

Quadro auxiliar para a discussão do dilema com possíveis argumentos de cada um dos estágios definidos por Kohlberg

ESTÁGIO	CONTRA – a decisão da médica	A FAVOR - da decisão da médica
1	Ela agiu mal porque poderia ser processada pela família da gestante.	Se fizesse diferente poderia ser mandada embora do hospital por desacatar as normas.
2	A médica decidiu de acordo com sua conveniência e não de acordo com a conveniência de Ana. A Ana havia pagado por um serviço e estava sendo lesada em relação ao que contratou.	Ela está certa, deve pensar no que é melhor para ela como profissional e ter que lidar com família e doula só complica.
3	Há um número enorme de situações como essa e falta respaldo da comunidade científica para uma decisão como a da médica, principalmente em privar o pai de acompanhar.	Seus colegas médicos aprovariam sua decisão.
4	O hospital tem normas e o país tem Lei. A Lei é sempre soberana e fala sobre os direitos da mulher de ter um acompanhante nesse momento de vulnerabilidade.	O hospital tem normas e não podem ser violadas.

5	Em momentos de tanta vulnerabilidade é direito da mãe estar acompanhada, seja pela doula ou por seu companheiro. Já há material suficiente evidenciando o bem que a presença do acompanhante e de uma doula podem causar.	Em situações como essa de pandemia, não se deve abrir uma exceção para o conforto da mãe e atender ao bem maior, que é a segurança de todos.
6	Nesse momento de grande vulnerabilidade a médica deveria se atentar à questão da saúde mental dessa mãe.	Era dever dela preservar a vida não só da sua paciente, mas de todos.

Fonte: Elaborado pela autora

Vaga de Creche

Autora: Elen Daiane Quartaroli Fernandes

Público: Adulto(universitárias e docentes)

Área: Educação

Há 10 anos, Mônica é diretora de uma creche pública, que atende crianças de 0 a 3 anos. Diariamente, ela se depara com a falta de vagas para bebês nesta instituição, que fica localizada em um bairro da periferia e a procura por vaga é grande. Sendo assim, ela trabalha com uma lista de

espera e caso haja a saída de algum aluno, ela deve ligar para o primeiro interessado de sua lista. Essa prática tem sido constante na realidade de Mônica, porém, devido a ampliação de uma sala nova na escola, a diretora conseguiu atender todos os alunos da lista e caso surja o interesse de alguma mãe por vaga, uma nova lista de espera deverá ser iniciada.

Raquel tem um bebê de quatro meses e reside em frente a creche em que Mônica trabalha. Ela está desempregada e costuma passar horas sentada em um banco em frente à sua casa conversando com as amigas da vizinhança. Certo dia, Raquel procurou Mônica e disse que gostaria de matricular seu filho naquela escola e que precisava de uma vaga urgente. A diretora explicou que naquele momento, não havia como matricular o menino, pois estavam com alunos excedentes e não seria possível colocar mais uma criança. Raquel argumentou com Mônica, dizendo que a vaga na creche era direito de seu filho, garantido por lei e que ela deveria fazer alguma coisa para encaixá-lo. Mônica se desculpou e disse para a mulher que seu bebê estaria na lista de espera, e que caso surgisse uma vaga, ele seria matriculado.

Dois dias depois, Mônica foi procurada por Juliana, outra mãe, dizendo que tinha um bebê de quatro meses e que precisava matriculá-lo na creche, pois era chefe de família, tinha outros dois filhos e caso não conseguisse a vaga, perderia seu emprego. Mônica se comoveu com a história de Juliana, mas respondeu que naquele momento não tinha como encaixar mais uma criança no berçário e que a criança iria para a lista de espera e teria de esperar por uma desistência. A moça ficou aflita e muito abalada com a possibilidade de não conseguir deixar seu bebê naquela instituição, que era a única opção no momento. Juliana começou a chorar e nervosa, gritou com a diretora, dizendo que o sustento de seus três filhos

dependia disso. Assustada com a situação, Mônica pediu para que ela se acalmasse e esperasse uma vaga.

No mesmo dia, Mônica recebeu uma ligação informando que um de seus alunos seria transferido. Desse modo, ela teria uma vaga disponível e deveria, rigorosamente, seguir a ordem da lista de espera. Mônica pulou a ordem da lista e pediu sigilo para a sua equipe. Prontamente, ela pegou o telefone e ligou para Juliana, dizendo que ela poderia fazer a matrícula de seu bebê.

Quadro auxiliar para a discussão do dilema com possíveis argumentos de cada um dos estágios definidos por Kohlberg

ESTÁGIO	CONTRA A DECISÃO DA DIRETORA	A FAVOR DA DECISÃO DA DIRETORA
1	Ela não deve abrir exceção, pois pode ser denunciada por Raquel que veria uma criança nova na creche e iria se vingar.	Ela está correta em chamar o segundo, porque Monica achou que Juliana era encrenqueira.
2	Ela não deve abrir exceção, porque seria muito trabalhoso ficar ocultando a sua atitude de ter burlado a lista.	Ela está correta, pois como diretora ela poderia escolher o que é melhor para as crianças.
3	Ela como diretora não deve abrir exceção, pois sua equipe ficaria desapontada com ela, por esta atitude.	Ela deve abrir exceção, pois seus colegas aclamariam sua atitude generosa de diretora.

4	Não deve abrir exceção, pois a regra é seguir a lista de espera, sem exceção.	Ela deve abrir exceção, pois sempre que houver a manifestação do interesse em matricular a criança deve ser feito, já que o não atendimento deste direito constitui violação do direito à educação.
5	Ela não deveria ter chamado a outra criança, pois existe um acordo entre os diretores de que ações como esta podem gerar precedentes para muitos problemas.	Ela deve abrir exceção, pois as consequências de não ter a vaga para, para a família de Juliana seriam piores que para a família de Raquel.
6	Não deveria abrir exceção, pois ela deve priorizar a justiça igualitária.	Ela deve abrir exceção, pois avaliando todas as questões das duas crianças, seria digno e equânime com o segundo da lista.

Fonte: Elaborado pela autora

Desfile na escola

Autora: Carla Andressa P. R. de França

Público: Adulto (universitários e docentes)

Área: Educação

Pedro está no quinto ano do ensino fundamental. Todo ano na semana das crianças sua escola promove um dia especial chamado “dia sem uniforme”. Nesse dia, todos os alunos podem ir à escola sem uniforme e inclusive ir fantasiados, então, todas as turmas se reúnem na quadra esportiva da escola e se organizam para um desfile. Neste ano, Pedro e outras crianças não puderam ir fantasiados de suas casas, mas na escola lhes foi permitido escolher uma fantasia dentre as dos arquivos de roupas da escola. Nesse arquivo havia roupas velhas usadas em danças e teatros passados. Pedro ficou muito empolgado com a possibilidade de se fantasiar, selecionou uma roupa tipicamente feminina e a experimentou demonstrando contentamento, porém sua professora Marlene disse que aquela fantasia não lhe caíria bem. Pedro, então, escolheu outra roupa tipicamente feminina e mostrou a mesma empolgação que havia tido com a roupa anterior. Os pais de Pedro eram severos e não aceitavam o comportamento do garoto que também estava sendo alvo de bullying na escola. Pensando nisso, Marlene ficou preocupada com a repercussão do desfile na escola e na família de Pedro, caso ela permitisse que ele escolhesse e usasse uma fantasia tipicamente feminina. Diante disso, a professora decidiu chamar Pedro e reservadamente disse que ele deveria escolher uma roupa tida como mais masculina para não ser zombado por seus colegas, e mostrou roupas para que ele pudesse escolher. Pedro, sem a mesma

empolgação inicial, fez a sua escolha dentre as roupas selecionadas pela professora e foi à quadra para o desfile.

Quadro auxiliar para a discussão do dilema com possíveis argumentos de cada um dos estágios definidos por Kohlberg

ESTÁGIO	CONTRA A PROFESSORA TER INDICADO A PEDRO O USO DE OUTRA FANTASIA.	A FAVOR DA PROFESSORA TER INDICADO A PEDRO O USO DE OUTRA FANTASIA.
1	Deveria ter apoiado Pedro. Pois, a professora pode ser punida por ser considerada intolerante às diferenças.	Não deveria ter apoiado Pedro, pois poderia ser punida pela escola se favorecesse o tumulto e zombaria (bullying) no desfile.
2	Deveria ter apoiado Pedro, pois ao aceitar a escolha da criança a professora evitaria que ela ficasse chateada, e seria uma boa professora para a criança	Não deveria ter apoiado Pedro, pois, ter que intervir ou mediar a reação do grupo seria algo difícil, que demandaria muito tempo e com possibilidade de perder o controle.
3	Deveria ter apoiado Pedro, pois, se os outros professores soubessem, iriam apoiá-la.	Não deveria ter apoiado Pedro, pois os pais poderiam ficar bravos, reclamar para a escola e não considerá-la boa professora.

4	Deveria ter apoiado Pedro, pois legislação defende o respeito à escolha de gênero e a professora poderia ter que responder por ser considerada intolerante às diferenças.	Não deveria ter apoiado Pedro, pois, os pais não concordavam e são eles que têm o poder familiar.
5	Deveria ter apoiado Pedro, pois como foi combinado que cada um podia escolher sua fantasia, ela estaria cumprindo o contrato pré-estabelecido.	Não deveria ter apoiado Pedro, pois embora ela própria respeitasse a vontade dele, as consequências de sua escolha para o desfile o colocaria em risco de sofrer gozação por parte dos colegas.
6	Deveria ter apoiado Pedro, pois assim estaria respeitando e ensinando o respeito à individualidade, à autonomia e às diferenças.	Não deveria ter apoiado Pedro, pois a professora estava priorizando o convívio harmonioso para o bem estar da criança.

Fonte: Elaborado pela autora

Aulas Remotas e o caso do microfone fechado

Autora: Elvira M^a P. Pimentel Ribeiro Parente

Público: Adultos e jovens do Ensino Médio

Área: Educação

Em uma turma de 1º ano do Ensino Médio estudava Akani, menina tida como exemplo pelo grupo de professoras e professores. Era representante da turma junto à gestão, a que sempre tecia elogios sobre sua postura respeitosa, confiável e honesta.

Numa terça-feira ensolarada, durante a pandemia, em mais uma aula virtual, João, melhor amigo de Akani, resolveu pregar uma peça na professora de Português, que vinha dando aulas consideradas muito chatas para a turma. A turma já tinha tentando conversar com a professora e com a direção sobre isso e nada havia mudado. João descobriu uma forma de travar o microfone da professora e passou os primeiros 15 minutos da aula travando o microfone sempre que ela ia falar. A professora, muito chateada e nervosa com a situação, cancelou a aula daquele dia falando que não sabia resolver aquilo, mas que esperava que não fosse peripécia de algum aluno, pois seria punido.

A turma deu muita risada com a situação e muitos já imaginavam o que estava acontecendo. Assim que saíram da videoaula, João ainda rindo muito ligou e contou para Akani o que havia feito. Ele justificou que essa foi a maneira que ele encontrou para ajudar todo mundo da turma a não ter mais uma aula insuportável, talvez assim a professora aprendesse ao menos a usar os recursos. Ao final da conversa eles fizeram um trato de

lealdade em que nenhum dos dois contaria a verdade sobre o que aconteceu, afinal ele era seu melhor amigo, aquilo tinha sido só uma brincadeira leve e no fim todo mundo gostou. Além disso, os pais de João eram muito severos e sempre ameaçavam ele a não participar da viagem de fim de ano da escola, caso saísse da linha e havia um combinado na escola de não ficar contando fofocas sobre os outros, cada um deveria se responsabilizar pelo que fazia e ser honesto.

Ao final do dia Akani foi surpreendida pela notícia de que sua professora de Português havia pedido demissão da escola e postado em seu perfil nas redes sociais “*Hoje tive a prova que faltava para saber que não dou conta de dar aulas online. Desisto hoje não só por mim, mas pelo compromisso que tenho em educar e pelo reconhecimento de que não tenho conseguido ser eficiente no que faço*”. Minutos depois, a diretora da escola entrou em contato com Akani para entender melhor o que havia acontecido na aula aquela manhã, pois estava suspeitando que um aluno tinha provocado toda aquela situação e ela contava com a honestidade da menina para entender a situação, conversar com a professora para tentar fazê-la voltar atrás e pensar na sanção para quem realmente merecia. Akani ficou muito nervosa, mas acabou contando para a diretora como tudo aconteceu e quem foi a pessoa responsável.

Quadro auxiliar para a discussão do dilema com possíveis argumentos de cada um dos estágios definidos por Kohlberg

ESTÁGIO	CONTRA – não contar e ser leal	A FAVOR – contar e ser honesta
1	Melhor não contar, porque a punição pode sobrar para ela. Além disso, com quem ela conversaria no passeio da escola se ele não pudesse ir?	Precisa contar, pois, ela sendo representante de sala e se a direção descobrir que escondeu o fato, ela poderá levar uma punição.
2	Não deveria contar, pois quem deveria descobrir sozinha era a diretora que comanda a escola e sabe como descobrir.	Deve contar, pois ela poderia obter a confiança dos outros professores, com vantagens em relação aos outros alunos.
3	Não deveria contar, porque uma boa amiga sabe guardar segredos e seu amigo esperava esta atitude dela.	Deve contar, porque os amigos esperam dela, como representante de sala que diga a verdade.
4	Não deveria contar, pois era um combinado feito na escola onde cada um se responsabiliza por contar aquilo que faz.	Deveria contar, pois já era regra da escola o dever dizer a verdade sempre.
5	Não deveria contar, pois não seria justo o amigo ser punido e não ir ao passeio já que todos os alunos foram beneficiados em não assistir a aula que estava muito ruim e ele só quis manifestar a indignação da turma toda.	Deveria contar, pois se a professora pedisse demissão, a classe seria prejudicada porque ficaria sem professora alguma.

6	Se Akani tivesse se comprometido com o amigo não poderia voltar atrás e ser desleal. Contar, seria uma traição.	Akani deve contar demonstrando honestidade em sua ação, pois a professora estava acreditando que era incapaz de ligar o próprio microfone e isso é uma mentira, ela foi uma vítima de uma situação constrangedora.
---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora

Os belos óculos de Monique

Autora: Simone Gomes de Melo

Público: Crianças e jovens do ensino fundamental, a partir do 5º ano

Área: Educação

Era o início de um ano escolar numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental. A maior parte dos alunos eram vindos do 2º ano. A turma recebeu alguns alunos repetentes do ano anterior. Monique, que já era da turma, tinha características de liderança e era muito querida pelos diferentes grupos de amigos. Ingrid, mesmo sendo repetente, se relacionava bem, por isso rapidamente fez amizades e se integrou com a turma. Mariana era repetente também, mas tinha dificuldade em controlar sua raiva, por isso, tinha dificuldades em fazer amizades. Além disso, passava por um momento difícil de sua vida particular, seu pai havia deixado sua casa e não mantinha contato há dois anos. Ingrid tinha

paciência com os momentos de irritabilidade de Mariana, ela era a única amiga de Mariana na escola.

Desde os primeiros dias de aula Monique e Ingrid tiveram afinidades e iniciaram uma amizade. Em um dia, no recreio, em meio às conversas e brincadeiras, Ingrid disse que achava lindos os óculos de Monique, que o seu sonho era ter óculos como aqueles. Foi aí que Ingrid pediu para ir embora com eles. Monique disse que não podia, que sua mãe não deixaria, mas Ingrid insistiu muito, disse que a mãe de Monique nem perceberia e que usar aqueles óculos era muito importante para ela, Monique não resistiu e emprestou os óculos a sua nova amiga.

Mariana estava presente no momento do empréstimo e acompanhou Ingrid no caminho de volta para casa. Ingrid estava realmente feliz com os óculos! Em sua casa, Ingrid guardou os óculos para a sua família não ver, depois, sozinha em seu quarto usava muito, se via no espelho, tirava selfies e acabou dormindo com os óculos. Ao acordar viu que uma das hastes havia quebrado. Ela ficou preocupada com o prejuízo da amiga, mas o que a deixava em pânico era a possibilidade de o pai saber dessa história, a consequência certamente seria uma surra. A única forma dela se livrar disso seria mentir dizendo que a haste dos óculos já estava quebrada.

Então, naquele dia, no caminho de ida à escola, Ingrid implorou ajuda à amiga Mariana para sustentar sua mentira, disse as consequências que teria com o pai, disse que as duas eram amigas e que contava com a ajuda da amiga nesta situação. Mariana disse que a ajudaria, pois, a amiga nunca a abandonou.

Assim que a professora observou os olhos vermelhos de Monique e Ingrid chamou-as para conversar. Monique dizia que quando emprestou os óculos eles estavam inteiros, enquanto Ingrid dizia que eles já estavam

com a haste quebrada. Foi então que Monique disse que Mariana seria quem saberia toda a verdade e solicitou sua presença na conversa. A professora interveio indicando que há um combinado entre a turma de contar a verdade, que o ideal é expor os fatos. Mas, diante da acusação de ambas, aceitou a presença de Mariana e ouvir uma terceira versão.

Mariana tinha apreço pela amizade com Ingrid, especialmente por ser companheira naqueles momentos difíceis por qual passava, além disso, sentia tristeza por saber que o pai certamente bateria na amiga. Por isso ela mentiu para a professora dizendo que Monique havia emprestado os óculos já quebrados e que ela estava inventando tudo aquilo.

Quadro auxiliar para a discussão do dilema com possíveis argumentos de cada um dos estágios definidos por Kohlberg

ESTÁGIO	CONTRA A DECISÃO DE MARIANA	A FAVOR DA DECISÃO DE MARIANA
1	Contar a verdade, pois se não contasse poderia ser punida pela professora.	Não deveria contar a verdade, pois poderia ter que pagar o concerto.
2	Contar a verdade para passar a ser bem-vista pela professora.	Não deveria contar a verdade, pois assim manteria sua amizade com Ingrid.
3	Contar a verdade, pois uma aluna deve sempre dizer a verdade ao professor.	Não deveria contar a verdade, para não trair a amizade com Ingrid.
4	Deveria contar, pois é parte do regulamento escolar falar a verdade para o professor.	Não deveria contar a verdade, pois, é uma regra da escola dar suspensão por uma semana, caso tenha infringido alguma regra.

5	Contar, pois há um combinado com a turma e professoras de sempre falarem a verdade.	Não deveria contar, pois, não contar causaria menos problema para Ingrid que para Monique.
6	Deveria contar, pois sua honestidade contribuiria para que Monique não fosse culpada por algo que ela não fez.	Não deveria contar, pois sua lealdade protegeria a sua amiga.

Fonte: Elaborado pela autora

O dilema de Maria

Autora: Maria Cristina da Silva Araújo Zuccoli

Público: Jovens do Ensino Médio e adultos (universitários e docentes)

Área: Educação

Maria é professora de Português em uma escola estadual da periferia. Ela sempre se relacionou muito bem com seus alunos e era muito respeitada. Alguns adolescentes até vinham contar seus problemas pessoais à procura de conselhos. Ao entrar para dar sua aula na 1ª série do Ensino Médio logo após o professor de Física ter saído, notou que dois alunos Maycon e Jefferson que vieram transferidos de outra escola estavam inconformados com a nota que tinham recebido e proferiam palavras de baixo calão ao se referirem ao professor. Maria pediu que se acalmassem e que esse tipo de atitude não era apropriada e atrapalhava a condução da

aula. Os dois rapazes ficaram quietos e ela pôde dar sua aula. Quando o sinal bateu para o intervalo, Maria se dirigiu ao pátio para conversar com a inspetora de alunos e ouviu Maycon e Jefferson tramando para rasgar os quatro pneus do carro do professor de Física. Maria ficou perplexa e começou a pensar o que ela deveria fazer. Por fim, decidiu comunicar ao diretor da escola o que os rapazes estavam tramando.

Quadro auxiliar para a discussão do dilema com possíveis argumentos de cada um dos estágios definidos por Kohlberg

ESTÁGIO	A FAVOR DA DECISÃO DE MARIA	CONTRA A DECISÃO DE MARIA
1	A professora deveria levar o caso para a direção, pois os adolescentes poderiam também agredi-la.	Não deveria levar o caso à direção, pois corria o risco de furarem os pneus do seu carro.
2	A professora deveria levar o caso para a direção e quem sabe ficaria bem-vista devido a sua atitude.	Não deveria denunciar, pois não era problema dela.
3	A professora deveria levar o caso, pois o professor de física era amigo dela.	Não deveria levar o caso para a direção, pois, poderia ser considerada criadora de intrigas pelos colegas.
4	A professora deveria levar o caso, pois as normas da escola precisam ser respeitadas	Não deveria levar o caso para a direção, pois não há regras sobre a intervenção do professor nestes casos.

5	A professora deveria levar o caso. Pois, é seu papel enquanto professora na instituição	Não deveria levar o caso para a direção, pois, seria melhor para a manutenção das boas relações na escola.
6	A professora deveria levar o caso, pois era um princípio dela a preservação da verdade.	Não deveria levar o caso para a direção pois, existia um laço de solidariedade e confiança que poderia ajudar na construção de outra experiência com os alunos, pelo diálogo.

Fonte: Elaborado pela autora

A perda da aluna e a escola

Autora: Vera Lúcia Toneloti

Público: Adultos (universitários e docentes)

Área: Educação

Maria e Marli são irmãs gêmeas com 16 anos de idade. Pertencem a uma família tradicional e abastada. Ambas são alunas da mesma turma de uma rigorosa escola profissionalizante, onde os alunos são preparados para o mundo do trabalho que exige refinada capacidade técnica, mas, acima de tudo colocam o desenvolvimento das capacidades sociais, organizativas e moral.

No penúltimo semestre do curso, Maria descobre um câncer, inicia uma dolorosa batalha contra a doença e é afastada dos compromissos escolares. Marli tenta seguir em frente.

Na metade do último semestre Maria falece. Marli passa a não frequentar as aulas regularmente prejudicando a porcentagem de frequência e conseqüentemente o seu rendimento. As notas também não foram suficientes para sua aprovação.

Seu professor resolveu intervir, proporcionando-lhe facilidades para que pudesse ter meios de atingir as metas de frequência e notas, coisa que era proibida pela coordenação do curso em função da igualdade de direitos entre os alunos. Marli foi aprovada e certificada. Sua família ficou muito satisfeita.

A decisão do professor foi certa ou errada?

Quadro auxiliar para a discussão do dilema com possíveis argumentos de cada um dos estágios definidos por Kohlberg

ESTÁGIO	CONTRA A ATITUDE DO PROFESSOR	A FAVOR DA ATITUDE DO PROFESSOR
1	Não se deve agir contra a coordenação do curso, evitando possíveis punições.	Ele poderia sofrer grande retaliação se não agisse assim. A classe poderia se vingar dele.
2	Deve-se considerar também os próprios interesses e não ser prejudicado perante a instituição.	Ele seria muito bem-visto e poderia até receber alguma compensação da família da aluna.
3	Não vale a pena 'ficar mal' com seus colegas, já que a aluna poderá refazer o período letivo.	Ninguém o condenaria por ter sido cuidadoso.

4	Seguir as normas do curso, contribuindo com a coordenação e bom funcionamento da instituição.	Ele não estava descumprindo nenhuma lei. As regras da escola não previam essa situação.
5	Porque devemos manter o acordo e regras estabelecidas para evitar danos maiores. Agir diferente disso faria com que os outros se sentissem injustiçados.	Pois é importante também deixar claro à instituição que não podemos fechar os olhos às especificidades que os alunos estão enfrentando, não deixando, com isso, de querer seguir as normas do curso. Importar-se com o outro. Para isso, expor e argumentar junto à coordenação sobre a situação excepcional da aluna e que foi dado alternativas para alcance dos requisitos mínimos para sua aprovação e estimulando-a à continuação do curso.
6	O professor não considerou o princípio de equidade. Nem sempre a igualdade é justa.	O professor seguiu seus valores e princípios de acordo com sua consciência, conhecendo seus alunos e dando sempre a oportunidade de recuperação. Prevaleceu o princípio da equidade.

Fonte: Elaborado pela autora

Jordana, a aluna rebelde

Autora: Carla Chiari

Público: Adultos e jovens (a partir do Ensino Médio)

Área: Educação

Jordana é uma garota de 14 anos, na escola apresenta vários comportamentos destrutivos e bem desafiadores. Mora com a sua mãe que é contadora, seu padrasto que é policial. Sua irmã mais velha foi morar com sua avó materna a 6 meses. Depois desse fato a escola percebeu uma piora no comportamento da jovem.

Em uma conversa com sua melhor amiga Bianca, ela disse que havia acontecido algo de muito grave com a sua irmã, ela foi estuprada pelo padrasto e foi por isso que ela se mudou para a casa da avó. Relatou que tem muito medo do padrasto, pedindo para que Bianca guardasse um segredo que poderia custar a sua vida e a vida da irmã, visto que padrasto é policial é dispõe de arma de fogo, já tendo inclusive, ameaçado ambas. Durante a conversa contou ainda para Bianca, que a família encontrou essa solução para o caso, visto que a mãe acusa a irmã de ser a sedutora e a culpada pelo estupro e que ela tinha muito medo de que o padrasto fizesse isso com ela também.

Na escola em vários momentos, Bianca e Jordana eram abordadas por professores, coordenadores e até a direção, todos notavam o comportamento de Jordana e percebiam que havia algo de estranho em seu comportamento, porém ambas sempre desviavam o assunto e não contavam para ninguém.

Jordana apresenta um péssimo desempenho escolar, é perceptível que a aluna apresenta um quadro depressivo e uma apatia, traços que preocupam, pois, é uma adolescente e talvez uma vítima de abuso dentro do contexto familiar apresentado. A partir do relato, a amiga Bianca decidiu que deveria denunciar o padrasto para a escola, chamar os responsáveis e comunicar o fato pedindo uma ação da família.

Quadro auxiliar para a discussão do dilema com possíveis argumentos de cada um dos estágios definidos por Kohlberg

ESTÁGIO	CONTRA (contar para um adulto)	A FAVOR (contar para um adulto)
1	Está errado porque se o padrasto descobrir a autoria da denúncia, poderia se vingar de Bianca	Está certo porque sempre se deve falar a verdade para os adultos.
2	Está errado porque ela não ganharia uma recompensa por isso, apenas dor de cabeça.	Está certo porque Maria seria recompensada e até ficaria famosa por colaborar com a prisão de um criminoso.
3	Está errado porque suas amigas achariam que ela cuida muito da vida dos outros.	Está certo porque seus amigos iriam ficar orgulhosos de sua coragem em contar.
4	Está errado porque ela só tem o relato da amiga e nenhuma outra prova.	Está certo denunciar porque assim a lei pode ser cumprida

5	Está errado porque a segurança da escola e de todos os membros escolares estaria em risco.	Está certo porque o padrasto é um abusador e poderá abusar não só das enteadas, mas, também de muito mais pessoas.
6	Está errado, pois se contasse estaria sendo desleal a Jordana.	Está certo porque a dignidade da aluna está sendo infringida e isso é inadmissível.

Fonte: Elaborado pela autora

DILEMAS SEM SOLUÇÃO

Robô Sophia

Autora: Rogério Melo de Sena Costa

Público: Adultos e jovens (Universitários e do Ensino Médio)

Área: Social

Sophia é um robô com características femininas dotada de inteligência artificial, capaz de processar rapidamente uma gama de informações do ambiente e dos seres humanos, como suas expressões faciais, emoções e falas. Sophia também se expressa fisicamente e socialmente de forma semelhante a um humano, imitando funções naturais, como piscar e respirar, além da capacidade de manter uma conversação coerente com outro agente (humano ou robô). Por conta do crescente número de humanos considerados frágeis na população, como idosos com mais de 70 anos que vivem sozinhos, crianças pequenas com pouco e/ou precário cuidado parental, adolescentes com problemas de saúde mental, entre outros, Sophia está sendo programada para assumir o papel de cuidadora/acompanhante, com a capacidade de realizar tarefas assistenciais, terapêuticas e educacionais.

José, viúvo de 50 anos, mora com seu filho adolescente, que está depressivo, chegando até a se automutilar, e com sua mãe idosa, que tem Alzheimer em fase avançada, sendo dependente para todas as atividades da vida diária. Mesmo diante da responsabilidade de cuidar dos membros de sua família, José precisa se ausentar para trabalhar, ainda assim não tem a menor condição financeira de contratar um cuidador. Sua sorte foi ter sido contemplado recentemente no estudo piloto com um exemplar de Sophia, e precisa optar entre a mãe e o filho para ser cuidado pelo robô. Caso escolha a programação de Sophia para os cuidados com a sua mãe, José terá que internar seu filho, que está colocando a própria vida em risco. E caso o contrário aconteça, terá que internar sua mãe.

Escolhas morais: a funcionária e o médico

Autora: Sérgio Francisco de Freitas

Público: Adultos e jovens (Universitários e do Ensino Médio)

Área: Social e saúde

Um adolescente apresentou algumas dores e manchas no corpo e sua mãe o levou a uma consulta médica. O médico realizou a consulta, mas não pediu nenhum exame e nem receitou qualquer medicamento. No outro dia a mãe, ainda preocupada com os sintomas, levou seu filho a um laboratório particular e pediu um hemograma. Algumas horas depois o laboratório ligou e solicitou a sua presença, pois o exame apresentava alterações compatíveis com uma leucemia. A mãe, extremamente nervosa, volta a procurar o mesmo médico no Posto de Saúde, querendo confrontá-

lo, pois havia dito que não era motivo de preocupação, tratando-se de uma alergia.

Enquanto a mãe aguardava o atendimento do médico, foi solicitado à funcionária que levasse até a sala da chefia o prontuário do paciente. Ao entrar, a funcionária verificou que estavam na sala o médico e o chefe do setor de saúde, também médico. Depois de algum tempo foi chamada novamente para guardar o prontuário do paciente e constatou que havia sido adulterado, constando solicitação de exames e suspeita de doença, ficando evidente a manobra feita para proteger o médico.

Um tempo depois a mãe foi chamada para ser atendida e interpelou o médico, que se justificou e acalmou a mãe prometendo inclusive que não teria que enfrentar filas para o atendimento de seu filho, o que seria bastante importante para o tratamento. A funcionária ficou pensando no que seria certo fazer: denunciar tudo o que presenciou ainda que não tivesse provas materiais que sustentassem sua versão e talvez nem tivesse a confirmação da mãe, ou ignorar o que aconteceu mesmo sabendo que esse comportamento negligente do serviço médico pudesse causar maiores danos a outros pacientes no futuro.

Violência escolar: entre vidas e ideais

Autora: Alexandre S. Lessa

Público: Adultos e jovens (Universitários e docentes)

Área: Educação

Joice era uma diretora que buscava realizar seus ideais de justiça e igualdade com a prática de modelos educacionais pautados em teorias de desenvolvimento moral que defendem a formação integral com base na cooperação, visando estimular a consciência autônoma. Estava inclusive cursando uma pós-graduação e recebia uma bolsa de estudos para concluir sua tese a respeito de metodologias pacíficas para o desenvolvimento da autonomia moral. Ela foi aprovada num concurso público para a direção em uma escola municipal do Rio de Janeiro, onde encontrou um contexto escolar em que estudantes não respeitavam ninguém e até ameaçavam professores com palavras e gestos agressivos. A Secretaria de educação, ao tomar conhecimento de alguns alunos portando armas em recinto escolar e de um professor ter sofrido ameaça de morte, decidiu adotar medidas para conter a violência, passando a exigir rigor disciplinar, segurança reforçada com câmeras de vigilância, inclusive com a presença de força policial. Foram estabelecidos códigos de conduta, revista na entrada da escola, punições para os alunos que não cumprissem as regras e responsabilização judicial dos pais que não se mostrassem comprometidos com o processo de educação. Em uma reunião da direção com o corpo docente, a implantação ou não dessas medidas foi amplamente discutida. O corpo de professores estava dividido entre simplesmente implementar tais medidas ou se recusar a acatar as determinações da secretaria

elaborando um projeto de integração da comunidade à escola, de convivência ética e de resolução de conflitos por meio do diálogo. Levante argumentos pró e contra a decisão de Joice para aceitar ou não a implementação. Ajude-a em sua decisão.

A postura da professora frente a uma família autoritária e violenta

Autora: Sabrina Sacoman Campos Alves

Público: Adultos e Jovens

(Docentes e Universitários e do Ensino Médio)

Área: Educação

A professora Valéria tem em sua turma de 1º ano um aluno chamado Bruno (6 anos) que vem demonstrando dificuldades de aprendizagem, não se concentra e não participa das atividades, não evoluindo como as demais crianças nos aspectos escolares. Bruno também vem envolvendo-se constantemente em conflitos interpessoais com os colegas e os professores, pois está agitado e intolerante. A professora vem realizando diversas intervenções junto à criança, mas não tem obtido êxito. A escola em que Valéria trabalha tem como proposta, em situações deste tipo, envolver a família da criança na situação, convidando para conversas para compreender o contexto familiar, buscar juntos as soluções e, se preciso, realizar encaminhamentos para avaliações externas. Bruno mora somente com o pai e não tem nenhum outro familiar na cidade. Valéria

decidiu mandar um bilhete convidando o pai para uma reunião. Ao chegar para a reunião, ainda sem saber o motivo da conversa, o pai de Bruno já inicia a conversa de forma autoritária e agressiva, dizendo que é uma pessoa muito correta, que foi educado por militares, e que não admite que o filho tenha comportamentos inadequados ou que desrespeitem a professora. Conta que em situações que considera erradas costuma educar Bruno com castigos corporais severos para que aprenda e não faça mais o que ele considera manhas ou arte. A professora sabe que o pai é a única pessoa da família com quem ela poderia conversar sobre o comportamento de Bruno para ajudá-lo, mas também sabe que se contar ao pai sobre seus comportamentos ele será espancado provavelmente. Qual deve ser a decisão da professora?

O dilema de Davi

Autora: Mariana Lopes de Moraes

Público: Adultos e jovens (a partir do Ensino Fundamental Anos Finais)

Área: Educação

Pietro e Davi tinham 12 anos e eram melhores amigos, desde que eram bem pequenos. Pietro tinha muitos problemas em casa, o pai era alcoólatra e violento e agredia a ele e sua mãe constantemente. Após um ataque de fúria em casa, Pietro vai para escola e diz a Davi que ficará à tarde na biblioteca para estudar.

No outro dia, quando a bibliotecária chegou, percebeu que toda a biblioteca havia sido depredada.

Após o ocorrido, a direção da escola convocou todas as turmas do ensino fundamental 2 e ensino médio e explicou que durante a noite alguém havia depredado a biblioteca provavelmente na hora da troca de turno do vigia da escola, demonstrando que o culpado provavelmente sabia os horários exatos em que os turnos ocorriam.

A direção também alegou que se o culpado não aparecesse todos teriam que arcar com o prejuízo e perderiam o passeio do final de ano, que os alunos estavam planejando desde o início do ano letivo.

Davi secretamente sabia que seu melhor amigo estava no dia anterior na biblioteca e soube por alguns vizinhos que Pietro não havia voltado para a casa naquele dia. Sentiu -se no dever de avisar a direção sobre o ocorrido, mas sabia que seu amigo sofreria duras punições, visto que a escola era conhecida por sua rigidez e punições.

Davi conhecia os problemas enfrentados por seu amigo em casa, e se ele fosse expulso da escola, seu pai poderia se enfurecer ainda mais. O que Pedro deveria fazer?

Argumentar ou obedecer?

Autora: Graziella Diniz Borges

Público: Adultos (universitários e docentes)

Área: Educação

Marina é uma professora de uma escola particular de Ensino Fundamental I. Diante de uma avaliação de Língua Portuguesa, uma família, ligou para a escola e questionou sobre uma atividade onde a filha perdera 1 ponto, o pai discorda da professora sobre a resposta da questão objetiva (de assinalar).

A coordenadora pedagógica, envia uma mensagem pelo WhatsApp, para a professora, dizendo que a família reclamou, que ligou na escola, e decide que o pai está certo. A coordenadora pede para a professora rever a questão e a nota da aluna.

Marina conversa com as professoras parceiras do mesmo ano (série) sobre a questão da avaliação, até porque a prova é igual para todos e chegam num consenso que a questão não estava errada, indicam a página do livro onde estão os conceitos cobrados na questão.

Marina fica numa situação de conflito, pois ao argumentar com a coordenação, poderá ser mal vista, mal interpretada, e se não acatar a ordem, também poderá ser mal vista e até perder o emprego. Os pais anteriormente citados são presentes na educação da filha e pagam a escola em dia, mesmo em tempos de pandemia.

Professor substituto

Autora: Regina Helena da Silva Leite

Público: Adultos (universitários)

Área: Educação

Um professor substituto, de uma Universidade Estadual do interior de São Paulo, também trabalhando em mais duas outras instituições com o intuito de arrecadar dinheiro para um tratamento médico de alto custo para seu filho, ao ministrar uma disciplina para uma das turmas de graduação, teve duas atitudes que não foram muito bem aceitas pela turma.

Uma destas atitudes aconteceu duas vezes: bem no início da aula, o professor orientou a turma sobre a realização das atividades daquele dia e quem terminasse poderia ir embora, mas que ele mesmo não ficaria mais na sala porque iria dar aula em outra Universidade particular, deixando a sala sozinha.

Já em um outro momento, quando uns dois alunos pediram auxílio/explicação sobre um conteúdo anterior passado, o professor respondeu que, além de não dar tempo, também não era pago para isso, deixando a turma surpresa e sem ação, pois muitos não estavam entendendo e também tinham receio de perseguição e/ou reprova nesta disciplina.

Frente aos acontecimentos, a turma ficou dividida entre denunciar imediatamente o professor ao conselho de curso ou aguardar o término da disciplina, com receio de perseguição e atrasarem sua formação. Por outro

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-220-8.p409-410>

lado, se não denunciassem, continuariam sem entender a disciplina, correndo também o risco de reprova.

Sra., vai falar alguma coisa?

Autora: Raquel dos Santos Candido da Silva

Público: Adultos

Área: Social

Era um domingo especial. Pedro fazia aniversário e Rubia se preparava para a viagem que organizaram juntos. Naquele dia, levantaram pela manhã e começaram os preparativos para o evento. Por volta das 11:30 gritarias e pancadas eram ouvidas pelo casal, que tinham acabado de deixar o carro estacionado na via pública. Rubia ao escutar a movimentação, decide ir até o portão verificar o que estava ocorrendo. O carro estava intacto, no entanto, a uma quadra dali, Rubia podia ver um jovem rapaz que golpeava o portão de uma residência com um objeto que não soube identificar. Rubia percebia que o rapaz estava notadamente agressivo, gesticulava e esbravejava chamando pelos moradores da residência, que não saiam para fora. Depois de alguns minutos, o rapaz vira as costas, caminhando em sentido contrário ao local. Quando ele brevemente se afasta, surge um homem com uma arma de fogo em punho, que rapidamente é disparada atingindo as costas do rapaz que veio a óbito no local. Rubia fica impactada com aquela cena por dias, soube através de vizinhos que o homem que atirou no rapaz era um policial em um dia de

folga. O policial alegou ter agido em legítima defesa, versão que é sustentada pela imprensa local. Em toda a cidade, houve uma grande repercussão sobre o caso. No bairro, amigos e familiares do rapaz que foi morto ficaram assolados, muitos diziam que a ação do rapaz partiu de um desentendimento entre vizinhos, que se agravou devido ao fato do mesmo possuir transtornos mentais. As pessoas que presenciaram o que ocorreu naquele dia passaram a ter receio de contarem o que viram devido a possíveis represálias. Rúbia, poderia ser uma testemunha muito importante do que aconteceu para a resolução do caso, foi procurada por policiais e por familiares do rapaz para dar seu depoimento sobre o que exatamente aconteceu naquele dia. Ao comparecer na delegacia conforme intimada, Rubia então ...

ADICIONAIS

Capítulo 1 - Tradução

AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO DA COMPETÊNCIA MORAL-DEMOCRÁTICA¹

*Georg Lind*²

Sócrates: Mas se isso for afirmado, então o desejo do bem é comum a todos, e um homem não é melhor que o outro nesse aspecto?

Mênon: Verdade.

Sócrates: E se um homem não é melhor que outro em desejar o bem, será ele melhor no poder de alcançá-lo?

¹ Versão em português do capítulo 1. Texto traduzido por Prof. Carolina Brasil. Revisado pelas organizadoras

² "O Prof. Dr. Georg Lind faleceu inesperadamente em 30 de novembro de 2021. Este texto em mãos foi o último. Em 2020, Georg fundou o "Institute for Moral-Democratic Competence (IMDC)". O IMDC continuará o trabalho de Georg. Em particular, trata-se da manutenção e desenvolvimento de métodos inclusivos, eficazes e eficientes, como o Método Konstanz de Discussão de Dilema (KMDD[®]) ou o Teatro de Discussão (DT). O IMDC verifica sua eficácia na promoção da competência moral-democrática por meio do Teste de Competência Moral (MCT) e outros instrumentos objetivos e válidos com os quais a competência moral-democrática pode ser visibilizada. O IMDC conduz seus próprios seminários de oficina para treinar e certificar professores de KMDD e treinadores de KMDD para KMDD, bem como para programas análogos, como o Teatro de Discussão". (Kay Hemmerling)

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-220-8.p415-436>

Introdução

Toda jornada, até mesmo a mais longa, começa com um primeiro passo. Toda democracia, até mesmo a mais avançada, começa com falar sobre as coisas que realmente importam para nós, e escutar aqueles que discordam ou que têm sua própria razão para falar livremente sobre o assunto. A verdadeira essência da democracia depende de expressar-se e escutar os outros, e em resolver conflitos inevitáveis através do pensamento e diálogos baseados em princípios morais compartilhados como liberdade, justiça, cooperação e verdade, ao invés do uso da força bruta ou manipulação, ou ainda, de permitir que outros decidam por nós.

Idealmente, todas as instituições em uma democracia operam de acordo com uma mesma premissa, especificamente mediando conflitos de uma forma pacífica, isto é, chegando à um consenso que seja justo e que respeite o valor de cada indivíduo independente dos bens que possui ou do poder social que detenha. Isto é, como o filósofo Immanuel Kant (1785) afirmou, o maior “padrão” da vida democrática: Agir como se o princípio em que sua ação é baseada fosse se transformar na lei universal da natureza, e em todo caso, tratar humanos como fim, nunca apenas como meio. Uma extensão comunicativa e atualizada deste padrão democrático tem sido apresentada por filósofos como Jürgen Habermas (1990), que diz que nós sempre deveríamos buscar a solução “moral” de um conflito, isto é, uma que exclua qualquer uso de poder ou violência, apoiando-se apenas na razão e diálogo.

Ideais, valores ou crenças democráticas são essenciais para o desenvolvimento e manutenção de uma sociedade democrática. Se as pessoas não valorizassem os ideais da democracia, e se não acreditassem que esta é a melhor forma de governo, esta certamente não prevaleceria. A

maioria, senão todas as pessoas do mundo, valoriza este ideal moral elevado de democracia. A *Pesquisa Mundial de Valores* indica que a maioria das pessoas ao redor do mundo preza por valores democráticos. Cidadãos de países islâmicos, budistas ou comunistas não diferem dos cidadãos dos EUA ou outros países ocidentais em relação aos seus ideais democráticos (INGLEHARD; NORRIS, 2003; SEN, 1999).

Os autores da Declaração da Independência Americana “consideram estas verdades como evidentes por si mesmas, que todos os Homens são criados de forma igual, e que são dotados pelo seu Criador com certos direitos inalienáveis, e entre eles, a vida, liberdade, e a procura da felicidade”. Como muitas pesquisas mostram, o *ideal* democrático não é restrito a América do Norte ou Europa, mas pode ser encontrado ao redor do globo, independente do contexto cultural e religioso. A concordância desses ideais está documentada em muitas declarações internacionais, por exemplo, a *Convenção dos Direitos da Criança*, e a maioria das constituições nacionais referem-se aos ideais democráticos inalienáveis como o padrão supremo para formulação de políticas, cumprimento da lei, e educação.

Ainda, esses ideais contrastam bruscamente com a realidade. Existem diariamente reportagens da mídia sobre conflitos violentos, corrupção, manipulação e outras infrações criminais, bem como, sobre governos que consideram necessário restringir os direitos democráticos. Eles mostram que estamos longe de viver em harmonia com nossos ideais democráticos. Na verdade, com mais frequência do que gostaríamos, não correspondemos a estes ideais. Muitas vezes, recorremos ao poder, violência ou guerras para resolver diferenças de opinião, ou usamos manipulação para resolver conflitos, ou nos curvamos a pessoas que se oferecem para solucionar todos os nossos problemas e a pensar por nós. Esta lacuna entre o ideal moral de democracia, de um lado, e a vida

cotidiana do outro é, como pesquisas mostram, melhor explicada pela falta de competência moral-democrática na maioria dos cidadãos. Se as pessoas não tiverem nenhuma oportunidade de desenvolver a mínima habilidade de resolver conflitos através da reflexão e diálogo, elas apenas conseguirão resolvê-los com o uso da violência, manipulação e submissão a outros.

Esta percepção levanta duas questões importantes: Primeiro, como podemos tornar a competência moral-democrática visível de modo que possamos pesquisar hipóteses sobre sua natureza e relevância para tomada de decisões diárias? Segundo, quais oportunidades de aprendizagem podemos e devemos proporcionar a jovens e idosos de modo que suas competências morais-democráticas possam crescer e dar frutos?

Nas últimas cinco décadas eu passei a maior parte do meu tempo procurando por uma resposta. Aqui eu darei a vocês uma maior visualização das melhores respostas que encontrei.

1. O significado das orientações e competências morais

O comportamento humano pode ser descrito de duas formas: primeiro, que alvo ou direção está buscando, e o quão bem e capaz ele é em fazer isso. Na Psicologia, o primeiro aspecto do comportamento é chamado de diferentes formas: conteúdo, atitude, orientação ou valores. O segundo aspecto também é chamado de forma diferente, como estrutura, cognição, julgamento, habilidade ou competência. Por exemplo, se eu desejo viajar para Seul, esta cidade pode ser chamada de orientação (orientação é o meu termo favorito para o primeiro, o aspecto afetivo). Por outro lado, a forma como planejo e percebo meu alvo, mostra a minha habilidade para alcançar este alvo. Neste caso, mostra minha competência de viagem. Do mesmo

modo, valores privados e públicos descrevem o aspecto afetivo ou a orientação do nosso comportamento. A forma como os colocamos em prática é descrita como competência moral ou de valor.

Os dois aspectos do comportamento, orientação e competência são importantes. Entretanto, eles não devem ser confundidos porque possuem origens diferentes, são mensurados de formas diferentes, e devem ser tratados de forma diferente na educação. Nossas orientações ou ideais morais são inatas. Até mesmo bebês e animais pré-verbais demonstram sensibilidade moral. Eles não precisam ser ensinados. Nossa competência moral também nos é dada no nascimento, porém minimamente. Para que seja efetivo ele precisa desenvolver, e desenvolve-se melhor quando a usamos, assim como os músculos que crescem quando os usamos. Enquanto orientações morais podem ser simuladas em qualquer direção, a competência moral não pode ser simulada verticalmente. Por exemplo, orientações morais ou atitudes, como as avaliadas com o *Teste de Julgamento de Situações* de Rest (1979), podem ser simuladas verticalmente (EMLER *et al.* 1983). Em duas réplicas de experimentos com o Teste de Competência Moral, nenhuma movimentação vertical dos resultados pôde ser simulada (LIND, 2002).

Princípios morais são um tipo especial de valores, especialmente os que podem ser consentidos por todas as pessoas. Como critério para distinção dos princípios morais de outros valores, o filósofo Immanuel Kant (1785) sugeriu seu *imperativo categórico*. Apenas alguns valores alcançam este critério, especialmente valores como liberdade, justiça, verdade e cooperação. Todos os outros valores, que são específicos para determinadas culturas, religiões, comunidades ou indivíduos são chamados de valores ou orientações relativas. Estas não podem ser previstas por todos. Apenas se respeitarmos essa distinção que Kant nos ensinou, que manteremos a paz.

Se tentarmos “convencer” as outras pessoas dos nossos valores *relativos* através da força, eles eventualmente tentarão defender-se através da força. Porém, se insistirmos nos princípios morais universais como base para resolução de conflitos e problemas, nós teremos uma boa chance de viver juntos de forma pacífica e manter a democracia.

Porém, as orientações morais são apenas um dos dois requisitos básicos. Assim como Sócrates e Confúcio ensinaram, todas as pessoas querem ser boas, porém são diferentes no que diz respeito às suas habilidades em serem boas. Uma boa ação exige *competência moral*. Competência moral é *a habilidade de resolver problemas e conflitos na base dos princípios morais (universais) ou valores, apenas através da reflexão e diálogo, ao invés de uso da força e manipulação, ou através da submissão a outras pessoas* (LIND, 2019).

Esta definição baseia-se, e estende-se, nas definições do psicólogo e educador Lawrence Kohlberg e o filósofo Jürgen Habermas. Kohlberg (1964) definiu a competência do julgamento moral como a habilidade de basear o julgamento em princípios morais internos, e agir de acordo com estes princípios: princípios morais internos são diferentes de princípios sociais externos. Certamente, existe uma grande sobreposição com valores públicos, pois os princípios morais internos são comuns para todos. Mas eles não são idênticos. Às vezes os valores públicos e privados podem variar consideravelmente quando são escritos em concreto.

Habermas (1990[1983]) fala sobre competência comunicativa. Ele a define como a habilidade de solucionar conflitos através do discurso livre, ao invés do uso de força e violência. No cotidiano, todos nós sentimos o quão difícil pode ser atingir este critério. Frequentemente, as pessoas consideram muito complicado pensar por elas mesmas, e preferem deixar que outras pessoas decidam o que fazer. Elas também acham muito difícil

falar com adversários sobre opiniões divergentes, pois pausam o diálogo precocemente ou se tornam agressivos.

Conseqüentemente, se queremos manter e desenvolver a democracia como uma forma de vivermos juntos em paz, precisamos avaliar o nível de competência moral das pessoas. Se acabarem sendo muito baixos, precisamos impulsioná-los com educação adequada.

2. Como tornar a competência moral visível

Se uma característica humana é real, isto é, se guia e direciona o comportamento humano, então também é visível e podemos vê-la e medi-la. Esta verdade parece simples, mas no passado, esta característica foi predominantemente ofuscada pela (falsa) crença de que traços psicológicos são escondidos e não podem ser observados objetivamente. Duas conclusões diferentes foram tiradas a partir desta crença. A maioria, se não todos, psicólogos orientados “objetivamente” descartaram completamente características psicológicas de seus planos (WATSON, 1913), ou as confundiram com normas sociais. Então, por exemplo, Hartshorne e May (1928) definiram operacionalmente “comportamento moral” como o comportamento que cumpre com padrões externos da sociedade (ou seus agentes, os pesquisadores). Assim, o elemento central da moralidade, especialmente cumprindo com padrões *internos*, foi abandonado e substituído por padrões sociais ou legais. No final de seus estudos, os autores admitiram que isso foi um erro. Os experimentos falharam em demonstrar qualquer consistência de comportamento de seguimento de normas.

Além disso, como psicólogos orientados objetivamente não reconhecem princípios internos e estruturais da personalidade humana, eles não veem razão em buscar pela estrutura de comportamento do indivíduo, apenas em procurar por consistência entre as simples amostras dos sujeitos. E mais, sem o senso de estrutura individual, psicólogos que trabalham objetivamente focam meramente em respostas isoladas de um indivíduo (“produtos”), e consideram a estrutura das variações de respostas meramente como fontes de erros de medição ou incertezas, ao invés de uma expressão da estrutura cognitiva (LIND, 2010).

Em contrapartida, psicólogos orientados “subjetivamente” como Piaget e Kohlberg insistem que não podemos fazer pesquisas sem um objeto psicológico a ser estudado e sem olhar estruturas de personalidade individuais. Como também pensaram que características psicológicas como a moralidade são de alguma forma escondidas, elas podem ser estudadas apenas com métodos subjetivos ou qualitativos. Piaget (1965) desenvolveu o que chamou de “método clínico”. Ele utilizou uma mistura de observação comportamental (e.g. brincadeiras de criança) e entrevistas (contando pequenas histórias morais e pedindo que os participantes julgassem o erro dos atos e a razão de seus julgamentos). Depois disso, Kohlberg aperfeiçoou este método de modo que avaliasse o estágio de desenvolvimento moral dos participantes. Embora, este método de pesquisa subjetiva tenha funcionado bem e produzido muitas descobertas valiosas no julgamento moral dos humanos, não foi satisfatório por duas razões. Primeiro, psicólogos de pensamento objetivo questionaram suas descobertas em princípio, alegando que o marcador subjetivo é suscetível a influências auto-suficientes. Na verdade, em minha revisão do *Entrevista sobre Julgamento Moral* de Kohlberg, encontrei uma instrução de marcadores que estava favorecendo resultados que estavam em concordância com sua teoria de uma sequência desenvolvimental

invariável (LIND, 1989). Segundo, os dois teóricos estavam confusos em relação ao papel do comportamento em suas teorias. Piaget (1965) pensou que lidava apenas com julgamento, mas não com comportamento. Da mesma forma, Kohlberg (1984) e seus seguidores acreditavam que o julgamento moral é algo separado do comportamento e, assim, tentou estudar a relação julgamento-comportamento.

Ambos haviam esquecido que seus dados sobre julgamento eram comportamentais, não somente imaginados. Porém, seus entendimentos acerca do comportamento eram diferentes dos entendimentos dos behavioristas. Ou seja, eles tentaram descrever comportamento de acordo com o ponto de vista dos próprios participantes, ao invés do ponto de vista dos pesquisadores. Eles estavam interessados em responder questões como: tirar o brinquedo de outra criança é vista pelo ator como roubo, empréstimo ou apenas compartilhamento? Sem levar em conta o ponto de vista do ator, não é possível descrever e estudar seu comportamento de forma adequada em relação a sua qualidade moral.

Eles também esqueceram que estrutura significa a relação entre os comportamentos de uma pessoa em situações diferentes, isto é, a consistência de seu comportamento no que diz respeito a suas orientações morais. Não podemos interpretar o comportamento de alguém de forma adequada, sem olhar para o comportamento no contexto. Por exemplo, se alguém aceita um princípio moral apenas quando esta defende sua opinião, mas não quando discorda dela, não podemos dizer que esta pessoa age de acordo com os princípios morais. Ao invés disso, preferimos dizer que ela apenas utiliza princípios morais para racionalizar sua decisão. Na verdade, no formato inicial de seu método de entrevistas, Kohlberg sondou os participantes com contra-argumentos. Infelizmente, ele os descartou mais tarde.

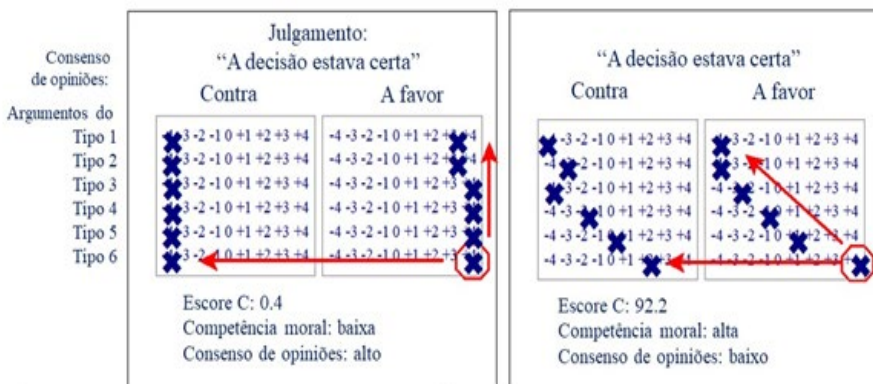
Nosso Teste de Competência Moral (MCT) foi construído para que resolva o dilema entre pesquisa objetivas sem um objeto, e pesquisas subjetivas sem dados objetivos. O MCT torna a competência moral das pessoas visível sem interpretações subjetivas e sem apoiar-se em modelos estatísticos questionáveis. Através do projeto experimental multivariado do MCT, podemos avaliar a estrutura do padrão de respostas de um indivíduo a questões sistemicamente variadas (LIND, 2019 [1978]). Chamamos este novo método subjacente ao MCT de Questionário Experimental, QE (LIND, 1982). O QE não é um teste psicométrico que requer suposições estatísticas (*Teoria do Teste Clássico*, ou *Teoria de Resposta ao Item*, nomeando os mais comuns). Ao invés disso, testa exclusivamente em um conceito psicológico de características humanas como a competência moral. Métodos estatísticos são apenas considerados depois, quando traduzimos o diagnóstico ótico em um número (score C), então podemos fazer análises numéricas.

Na prática, o MCT apresenta duas histórias aos participantes. Cada história contém uma difícil decisão de um protagonista fictício. Na versão original, uma é sobre um médico, e outra sobre dois operários. Cada história é seguida por seis argumentos a favor e seis argumentos contra a decisão do protagonista, os participantes são convidados a avaliar numa escala de -4 a +4 de acordo com sua aceitação. Os argumentos diferem, não apenas em consenso de opiniões, como também em relação a qualidade moral. Esses argumentos foram cuidadosamente enxertados para representar cada um dos seis tipos de orientação moral de Kohlberg, e foram revisados por diversos especialistas.

O MCT nos permite ver se os participantes avaliam seus argumentos de acordo com a concordância de opiniões, ou a qualidade moral. Claramente, apenas quando as pessoas são capazes de ver a qualidade moral

dos argumentos dos outros, uma discussão pode levar ao consenso. Na figura seguinte, são retratados dois padrões extremos de respostas, um deles mostrando nenhuma competência moral, e o outro mostrando um padrão quase perfeito de um indivíduo moralmente competente.

FIGURA 1 Dois padrões de resposta mostrando diferentes graus de Competência Moral (uma história apenas)



Fonte: Lind (2019)

Quando visualizamos a avaliação em destaque do argumento favorável tipo 6 de ambos os participantes, não nota diferença alguma. Ambos avaliaram como “+4”, que é o máximo de concordância. Entretanto, quando visualizamos os padrões de avaliação completos dessas duas pessoas, é possível notar que as avaliações idênticas possuem um significado diferente. A pessoa do lado esquerdo avaliou todos os argumentos de forma bastante positiva. Isso significa que ela avalia o argumento favorável tipo 6, como alto, apenas porque ele mantém sua posição na decisão. Ela até mesmo rejeitou fortemente o raciocínio tipo 6, quando precisa avaliar contra-argumentos. Então, seus julgamentos não são determinados por sua

orientação moral, mas sim pelo seu desejo de defender seu posicionamento. Em contrapartida, o padrão de julgamentos da pessoa ao lado direito mostra claramente que ela julgou todos os argumentos, tanto favoráveis quanto contra-argumentos, baseados na sua qualidade moral. Ela rejeita argumentos “ruins” mesmo que eles apoiem seu posicionamento, e aceita contra-argumentos mesmo quando estes questionam seu posicionamento em um certo ponto.

Então, para tornar visível a competência moral dos indivíduos, precisamos apenas olhar para suas respostas (após organizá-las de acordo com o tipo de orientação moral dos argumentos) sem alegar suposições estatísticas questionáveis. O MCT funciona, por assim dizer, como um aparelho de raio-x. Para especialistas técnicos: a informação na ótica contida nesses padrões de resposta são traduzidas em uma pontuação numérica para competência moral (escore C) através múltiplas análises de variações. O escore C é a proporção de resposta de um indivíduo determinada por considerações morais em relação a sua variação total de respostas (LIND, 1978), podendo ir de 0 a 100. As notas normalmente alcançam a metade inferior desta tabela como indica a figura seguinte (linha sólida).

FIGURA 2 C-escore baixo e alto e tipo de sociedade



Fonte: Lind (2019)

A figura acima indica o fato de que a competência moral da maioria das pessoas é menor que 20. Diversos estudos experimentais e de correlação mostram que pelo menos uma competência moral de 20 é necessária para fazer a diferença em diversos campos de comportamento (LIND, 2019). Em outras palavras, se as pessoas tiverem um escore abaixo de 20, elas não podem resolver problemas e conflitos através da reflexão e diálogo, apenas através de força e manipulação, ou em submissão às ordens de outras pessoas. Por razões óbvias, a forma de governo é relacionada intimamente ao nível de competência moral dos cidadãos. Se eles utilizam força e manipulação, ou deixam outros pensarem por eles, precisam ser controlados por uma autoridade forte. Viver em uma sociedade livre e democrática requer que todos os cidadãos tenham tido a chance de desenvolver o nível mínimo de competência moral (linha pontilhada; ver também SEN 2009; NOWAK *et al.*, 2013).

3. O método Konstanz de discussão de dilemas (KMDD)

Conforme o mundo cresce mais complexo, nós encontramos cada vez mais problemas e conflitos que nossos ancestrais nunca poderiam imaginar. Se nos sentimos sobrecarregados pelos problemas que enfrentamos, ou reagimos de forma agressiva e criminosa, ou procuramos abrigo em alguma personalidade forte ou poder. Então, se a competência moral dos cidadãos não puder se desenvolver em um nível mínimo, a democracia está ameaçada. Alguns cidadãos podem crescer em um ambiente favorável no qual tenham tempo amplo e oportunidade de praticar suas competências morais e desenvolvê-las até o nível necessário no contexto em que vivem e trabalham. Porém, a maioria das pessoas não cresce sob condições tão favoráveis. Muitas pessoas, até mesmo universitários, relatam que seus ambientes de aprendizado oferecem pouca ou nenhuma oportunidade de assumir responsabilidades e reflexões guiadas (SCHILLINGER, 2006). Consequentemente, o nível de competência moral dessas pessoas é relativamente baixo. Um exemplo extremo são prisioneiros que tiveram problemas porque tiveram pouca habilidade de resolver conflitos sem recorrer a violência e manipulação, e até mesmo perdem sua pouca competência moral na prisão, porque são privados de oportunidades para praticá-las. Não é surpresa alguma que eles voltem para a prisão mais cedo porque acreditam que tinham que ficar na prisão.

Hemmerling (2014) tem demonstrado de forma convincente que esta falta de oportunidade pode ser compensada efetivamente oferecendo sessões de “KMDD”. KMDD é conhecido como Método Konstanz de Discussão de Dilemas que desenvolvi baseado no método-dilema criado por Moshe Blatt e Lawrence Kohlberg (1975). O método Blatt-Kohlberg é raramente utilizado porque Kohlberg o declarou um fracasso, embora tenha mostrado

ser muito eficaz (LIND, 2002). Foi um fracasso para ele porque os professores não queriam usá-lo. Para eles, precisava de muito treinamento e muito tempo de preparação. Alguns também sentiram que Kohlberg demandou instruções demais dadas pelo professor, o que não deixou muito espaço para o próprio pensamento dos alunos.

Eu decidi assegurar este método tornando-o mais fácil de aplicar e oferecendo aos professores um treinamento mais rigoroso. Eu descrevi o KMDD em meu livro “Como ensinar competência moral” (LIND, 2019). Para que o método seja entendido e aplicado de forma eficaz, é necessário treinamento prático e certificação. O KMDD é ainda mais eficaz que o método Blatt-Kohlberg (porém, apenas quando aplicado por um professor bem treinado) e é muito eficiente. Uma sessão de 90 minutos pode produzir mais aumento da competência moral do que um ano letivo inteiro.

Em uma intervenção aleatória e projetada cuidadosamente com universitários tailandeses, Lerkiatbundit et al. (2006) encontrou efeitos altos e sustentáveis do KMDD na competência moral. O grupo experimental ganhou 12 pontos a mais no escore C no MCT, e este ganho ainda podia ser observado seis meses depois do final da intervenção. A média de ganho é notável, enquanto o MCT mostrou alta estabilidade em um estudo separado de “confiabilidade” ($r = 0.90$) (Lerkiatbundit et al., 2004), e o escore C permaneceu quase inalterado no grupo controle. Outros estudos encontraram ganhos parecidos. Comparativamente, os ganhos com o método Blatt-Kohlberg foram, em média, cerca de 6% por ano (Lind, 2002). A amplitude dos efeitos das duas intervenções se assemelha favoravelmente à amplitude média dos efeitos de tratamentos médicos, educativos e psicológicos “eficazes”.

Conclusão: Democracia e Competência Moral

A democracia só pode funcionar quando a maioria dos cidadãos aprenderem a resolver conflitos e problemas que resultam inevitavelmente da aplicação de valores públicos. Quando queremos ser bons, nos deparamos frequentemente com uma situação-dilema, isto é, em uma situação em que todos os cursos de ação possíveis violariam um princípio moral básico. Para que seja possível resolver tais situações dilema, precisamos de competência moral-democrática. Em outras palavras, democracia é uma forma de convivência muito difícil. Seus cidadãos são obrigados a governarem a si mesmos, isto é, resolver problemas e conflitos que encontram sozinhos ao invés de deixarem outras pessoas decidirem o que fazer.

Portanto, competência moral é o pilar básico da democracia. Se as pessoas não forem capazes de desenvolver esta competência, a ordem deveria ser aplicada através da polícia treinada, trabalhadores judiciais, guardas de prisão e grandes instituições, etc. Isto custa uma grande quantia de dinheiro. Tal aplicação tem seus limites porque falha se muitos cidadãos e até mesmo forças policiais carecem de competência moral. Competência moral é tão necessária nas esferas públicas, como na vida privada, escolas e negócios (LIND, 2021).

Depois de mais de quarenta anos de pesquisas e desenvolvimento nesta área, estou certo de que poderíamos melhorar a nossa qualidade de vida e economizar muitos custos, se nossas escolas promovessem competência moral para todos. Isto é possível, pois estabilizaria e desenvolveria nossa democracia. Desenvolvemos um método muito efetivo para a fomentação da competência moral. Ele exigiria pouco tempo e nenhuma mudança no currículo das escolas e universidades. O único desafio é o treinamento dos

professores para utilizar esse método, porque o método funciona apenas se os professores entenderem e aplicarem com competência. Portanto, todas as instituições de ensino superior deveriam oferecer este treinamento. Este é o principal dever delas em uma democracia.

Referências

BLATT, M. KOHLBERG, L. The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. **Journal of Moral, Education**, v.4, p.129-161, 1975.

DEWEY, J. **Democracy and education**: An introduction to the philosophy of education. New York: The Free Press, 1966.

EMLER, N., Renwick, S. & Malone, B. The relationship between moral reasoning and political orientation. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 45, p. 1073-1080, 1983.

GUTMANN, A.; THOMPSON, D. **Democracy and disagreement**. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1997.

HABERMAS, J. **Moral consciousness and communicative action**. Cambridge, MA: The MIT Press, 1990 (originally published 1983).

HARTSHORNE, H. MAY, M. A. **Studies in the nature of character**. Vol. I: Studies in deceit, Book one and two. New York: Macmillan, 1928.

HEMMERLING, K. **Morality behind bars**: An intervention study on fostering moral competence of prisoners as a new approach to social rehabilitation. Frankfurt: Peter Lang, 2014.

INGLEHARD, R. NORRIS, P. The true clash of civilizations. **Foreign Policy**, p.67-74, March/ April, 2003.

KANT, I. **Grundlegung zur Metaphysik der Sitten** [Foundations of the Metaphysics of Morals.] Riga: Hartknech, 1785.

KEASEY, CH. B. The influence of opinion-agreement and qualitative supportive reasoning in the evaluation of moral judgments. **Journal of Personality and Social Psychology**, v.30, p.477-482, 1974.

KOHLBERG, L. The meaning and measurement of moral development. *In*: L. Kohlberg, ed., **The psychology of moral development: Essays on moral development**, vol. 2, pp. 395-425. Sand Francisco: Harper & Row, 1984.

KOHLBERG, L. Development of moral character and moral ideology. M. L. Hoffman & L. W. Hoffman, eds., **Review of Child Development Research**, Vol. I, pp. 381-431. New York: Russel Sage Foundation, 1964.

KOHLBERG, L. **The psychology of moral development**. Vol. 2: Essays on moral development. San Francisco: Harper & Row, 1984.

LERKIATBUNDIT, S., UTAIPAN, P., LAOHAWIRIYANON, C., TEO, A. Randomized controlled study of the impact of the Konstanz method of dilemma discussion on moral judgement. **Journal of Allied Health**, n. 35(2), p. 101-108, 2006.

LIND, G. Wie misst man moralisches Urteil? Probleme und alternative Möglichkeiten der Messung eines komplexen Konstrukts. [How does one measure moral judgment]. *In*: PORTELE, G. ed., **Sozialisation und Moral**, pp. 171-201. Weinheim: Beltz, 1978.

LIND, G. Measuring moral judgment: A review of 'The measurement of moral judgment' by Anne Colby and Lawrence Kohlberg. **Human Development**, v 32, p. 388-397, 1989.

LIND, G. Moral competence and education in democratic society. *In*: G. Zecha & P. Weingartner, eds., **Conscience: An Interdisciplinary Approach**. Dordrecht: Reidel, pp. 91-122, 1987.

LIND, G. The importance of role-taking opportunities for self-sustaining moral development. **Journal of Research in Education**, n° 10 (1), 9-15, 2000.

LIND, G. **Ist Moral lehrbar?** Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung. [Can morality be taught? Research findings from modern Moral Psychology]. Second Edition. Berlin: Logos-Verlag. ISBN: 3-897-22255-8, 2002.

LIND, G. Favorable learning environments for moral competence development – A multiple intervention study with nearly 3.000 students in a higher education context. **International Journal of University Teaching and Faculty Development**, n° 4, v. 4, 2015. *

LIND, G. Attitude change or cognitive-moral development? How to conceive of socialization at the university. *In*: LIND, G. HARTMANN, H. A. WAKENHUT, R., EDS., **Moral judgment and social education**, pp. 173 – 192. Rutgers, NJ: Transaction Books, 2^a ed., 2010.

LIND, G. **How to teach moral competence**. New: discussion theater. Berlin: Logos, 2019. **

LIND, G. Moral competence: what it means and how accountant education could foster it. *In*: PINHEIRO, M. COSTA, A. O. eds., **Accounting ethics education**, pp. 155-174. London: Routledge, 2021.

MANSBART, F.-J. **Motivationale Einflüsse der moralischen Urteilsfähigkeit auf die Bildung von Vorsätzen**. (Motivational influence of moral competence on the formation of intentions.) Unpublished master thesis, University of Konstanz, 2001.

MCNAMEE, S. Moral behavior, moral development and motivation. **Journal of Moral Education**, n° 7,v. 1, p. 27 – 31,1977.

MILGRAM, S. **Obedience to authority**. An experimental view. Harper, New York, 1974.

NOWAK, E., SCHRADER, D. ZIZEK, B., eds. **Educating competencies for democracy**. (Festschrift für Georg Lind.) New York: Peter Lang Verlag, 2013.

PIAGET, J. The affective unconscious and the cognitive unconscious. *In*: INHELDER, B. CHIPMAN, H.H., eds., **Piaget and his school**, pp. 63-71. New York: Springer, 1976.

PIAGET, J. **The moral judgment of the child**. New York: The Free Press, 1965 (originally published 1932).

PLATO. George Anastaplo; BERNS, Laurence. **Plato's Meno**. Newburyport, MA: Focus Pub./R. Pullins Co, 2004.

REST, J. R. **Development in judging moral issues**. Minneapolis, MI: University of Minnesota Press, 1979

SCHILLINGER, M. **Learning environments and moral development: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries**. Aachen: Shaker-Verlag, 2006.

SEN, A. Democracy as a universal value. **Journal of Democracy**, n° 10 (3), p. 3-17. 1999.

SEN, A. The idea of justice. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2009.

WATSON, J. B. Psychology as the behaviorist views it. **Psychological Review**, n° 20, p. 158–177, 1913.

Notas

* Pode ser feito download em: <http://moralcompetence.net/b-liste.htm>

** Em 2021, este livro ganhou o *Outstanding Book Award* do *Educação e Desenvolvimento Moral SIG* da *Associação Americana de Pesquisa Educacional (AREA)*.

Para maiores informações acesse o website: www.imdc.info

Contato: office@imdc.info

SITUAÇÕES PARA DISCUSSÃO¹

Jaqueline Roberta de Souza

Talita Bueno Salati Lahr

Situação 1

Para educadores/cuidadores: ser humilhado ou se defender?

João, uma criança acolhida na instituição tem chegado da escola dizendo que está sofrendo *bullying*, que seus amigos o excluem e ficam dizendo que ele não tem mãe e nem pai, e por isso mora no abrigo. Há alguns dias, ele tem dito que não quer mais ir para a escola. Os educadores/cuidadores constantemente reclamam dos comportamentos de João, que tem 11 anos, vive em serviços de acolhimento desde os dois anos de idade e é agressivo com os adultos e com as demais crianças. Um determinado dia, na saída da escola, João ameaça dois colegas dizendo que vai matá-los. A diretora da escola chama a educadora/cuidadora de plantão e relata o fato. Em casa, João diz que não aguentava mais as falas de exclusão em relação a ele, chora muito e repete diversas vezes que quer uma família e que não aguenta mais viver no acolhimento. A educadora/cuidadora diz a João que passou muita vergonha na escola pelo que ele fez, e decide que ele ficará uma semana

¹ Situações complementares propostas no capítulo 9: “A competência moral nas instituições de acolhimento para crianças e adolescentes”.

sem sair de casa pelo que aconteceu. Você concorda com a postura da educadora/cuidadora?

Perguntas norteadoras para discussão:

- João pode ser considerado vítima de bullying?
- A sanção aplicada tem relação com o que ocorreu na escola?
- A intervenção da diretora da escola e da educadora/cuidadora, já na instituição de acolhimento, favoreceu o desenvolvimento da competência moral?

Situação 2

Para educadores/cuidadores: entre mentir e colocar o outro em risco^[U1]

Juliana é uma adolescente que está acolhida por volta de um ano e já evadiu diversas vezes do serviço de acolhimento. Em um determinado dia, ela volta de uma das evasões com R\$100,00. A instituição tem uma regra de que os acolhidos não podem ficar com um dinheiro do qual não se sabe a procedência, dentro da casa. A educadora/cuidadora sabe dessa regra, mas tem uma longa conversa com a adolescente sobre suas escolhas e aquilo que tem feito de sua vida. Juliana alega que não quer mais viver na instituição, que tem vontade de estar com amigos e com sua família e que entende que fora dali está à mercê do tráfico de drogas, mas alega que fará 18 anos em breve e logo voltará para o mesmo lugar. Além disso, ela diz já saber se virar sozinha e se defender de determinados perigos. Após algumas horas dessa conversa, a adolescente chama a educadora/cuidadora e diz que está com muita vontade de comer pizza. Ela pergunta se elas

poderiam pedir pizza para todas as crianças que moram ali com aquele dinheiro, e diz que ninguém precisa ficar sabendo. A educadora/cuidadora tenta intervir em relação a isso e pergunta sobre a origem do dinheiro. Ela diz que ganhou de um amigo naquela noite para poder comprar coisas para ela mesma utilizar na instituição, e diz que passar esse tempo diferente com uma janta gostosa com os colegas da casa amenizaria sua angústia, pois, naquele momento, seu maior desejo era evadir novamente e gastar esse dinheiro em bebida na rua. A educadora/cuidadora, buscando proteger a adolescente e evitar uma nova evasão, decide pedir as pizzas, escondendo o fato da equipe técnica do serviço, e combina com as crianças e adolescentes que ninguém poderá contar sobre o ocorrido no dia seguinte. Você concorda com a decisão da educadora/cuidadora?

Perguntas norteadoras para discussão:

- A adulta da situação descumpriu a regra da instituição. Quais são as consequências disso para ela?
- A educadora/cuidadora poderia ter conversado com alguém da equipe para tomar essa decisão em conjunto?
- Neste caso, o que é mais importante? Seguir a regra ou favorecer esse momento de descontração e felicidade para as crianças e adolescentes acolhidos?
- Em que a conversa que a educadora/cuidadora teve com a adolescente pode favorecer, em termos de desenvolvimento moral?

Situação 3

Para Equipe Técnica

Mãe, a ausência de ti extrapola em mim os limites das leis e da razão[U2]

Personagens envolvidos: A mãe, o filho, a equipe técnica de apoio socioassistencial e a equipe do judiciário.

Em uma pequena cidade havia uma instituição de acolhimento para crianças e adolescentes que por determinação judicial deveriam ser afastadas de suas famílias. Uma das crianças acolhidas, Salva, tinha sido retirada de sua mãe ainda bem pequena, com aproximadamente 3 anos de idade, pois a mãe era usuária de drogas e negligente com os cuidados de Salva e de seus filhos mais velhos, que já estavam adentrando o mundo do crime e praticando roubo e tráfico. Esta decisão trouxe - e ainda traz - muitas revoltas para a mãe e para os demais familiares de Salva, que era o filho caçula. A criança ficou por um tempo na instituição, e, depois, foi inserida em outra família sob guarda provisória. Esta família tinha uma postura de violência com a criança, por isso, depois de 4 anos de convivência, ela foi acolhida novamente na instituição, já com 7 anos de idade. Hoje em dia, ela apresenta episódios de crises nervosas gravíssimas; agressividade com quem está por perto; quebra objetos, móveis; agride e machuca as pessoas, além de apresentar comprometimento cognitivo.

Os profissionais envolvidos no caso foram assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, a promotora e a juíza da cidade. Esta equipe determinou o afastamento e a perda do poder familiar e não relaciona tal decisão com os problemas emocionais e cognitivos que a criança apresenta

hoje. Porém, o rompimento do vínculo definitivo com a mãe - por razão dos riscos que esta convivência trazia - e seu acolhimento para a preservação de sua integridade, aparentam, agora, não terem sido eficientes e saudáveis para a criança. Estas ações trouxeram, talvez, tantos prejuízos quanto a própria vivência com a mãe negligente.

Desta forma, uma das profissionais envolvidas no caso passou a questionar as decisões tomadas até aqui. Porém, nada se podia mudar, pois tudo foi feito de acordo com o *Estatuto da Criança e do Adolescente*. No entanto, considerando os prejuízos emocionais e cognitivos que a criança vinha sofrendo, uma das profissionais da equipe tem um dilema: respeitar a decisão judicial pautada no Estatuto e manter a criança afastada da mãe - mesmo vivenciando todos os dias os prejuízos que isso trouxe -, ou arriscar-se em ir contra a decisão judicial e permitir a convivência com a mãe, mesmo que de forma sigilosa. A profissional decide proporcionar encontros entre mãe e filho por longos períodos, durante todos os dias.

Você concorda com a decisão da profissional?

QUEM SOMOS?

Alexandre S. Lessa

Graduado em Ciências da Logística com habilitação em Intendência da Aeronáutica, pelo Curso de Formação de Oficiais Intendentes da Academia da Força Aérea. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ciências Aeroespaciais da Universidade da Força Aérea, com o projeto “Adequabilidade do Teste do Competência Moral (MCT-xt) como indicador do Programa de Formação de Valores da Academia da Força Aérea”.

Carla Andressa Placido Ribeiro de França

Possui graduação em Pedagogia (2006) com habilitação em Deficiência Visual e Administração Escolar, Mestre (2012) e Doutora (2018) em Educação pela UNESP, campus de Marília. É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral. Atualmente é professora de Atendimento Educacional Especializado.

Carla Chiari

Formação em Psicologia (2010) Pedagogia (2016) atualmente mestranda em Educação pela Unesp de Marília. Atuação em escola e consultório particular

Cristiane Paiva Alves

É Terapeuta Ocupacional, pela Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC, UNESP, de Marília, tem mestrado e doutorado em Educação Especial, pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. É especialista em Neurologia e Reabilitação dos Membros Superiores, pela UFSCar. Docente da FFC, UNESP/Marília. Instrutora de Yoga e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI).

Edneia Felix de Matos

Pedagoga, especialista em educação infantil e Psicopedagogia Mestre em Educação pela Unesp campus Marília SP, professora em escola de Educação Infantil na rede municipal de educação na cidade de Marília SP.

Elen Daiane Quartaroli Fernandes

Psicóloga pela Universidade do Sagrado Coração (Bauru-SP), pedagoga pela Facinter (Curitiba-PR), especialista em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela USP/UNIVESP, mestre em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem pela UNESP (Bauru-SP) e doutoranda em Educação pela UNESP (Marília - SP). Atualmente é diretora de uma escola municipal dos anos iniciais do ensino fundamental e docente no Ensino Superior, no curso de pedagogia.

Elói Maia de Oliveira

Doutorando em Educação (UNESP/Marília), Mestre em Filosofia (UNESP/Marília, Licenciado e Bacharel em Filosofia (UNESP/Marília). Professor de Filosofia na E.E. Edson Viane Alves Prof. no município de Marília/SP.

Elvira M^a P. Pimentel Ribeiro Parente

Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana. É doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.. É especialista em Gestão, Coordenação e Orientação Escolar pelo Núcleo de Pós-graduação Gestão Guimarães. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM) e Coordenadora do Grupo de Estudos em Educação Moral (GEEM) de Feira de Santana.

Emerson da Silva dos Santos

Professor Matemática Ensino Fundamental, Mestrado Unesp Marília, Pedagogia Unimar, Ciências Matemática Unimar, Especialização em Metodologia de Ensino e Formação Profissional.

Georg Lind

Prof. Dr. Georg Lind, nascido em 1947, estudou Psicologia, Filosofia, Economia e Linguística em Mannheim, Braunschweig, e Heidelberg, Alemanha. Ele conquistou o mestrado em Psicologia da Universidade de Heidelberg, doutorado em Ciências Sociais pela Universidade de Konstanz, e um doutorado em Filosofia pela Universidade Católica de Eichstätt. Nas décadas de 70 e 80, ele foi membro de pesquisa do estudo internacional longitudinal de universitários em cinco países Europeus, incluindo dois países ex-comunistas (Polônia e Iugoslávia). Durante este período, desenvolveu sua teoria de competência moral e um teste objetivo, onde consegue tornar seu traço interno visível sem invocar modelos estatísticos duvidosos, ou usar métodos subjetivos: o Teste de Competência Moral (TCM). Quando conheceu Lawrence Kohlberg, ele adaptou seu método educacional de discussão de dilemas para torná-lo mais eficaz e melhor de ser ensinado. Por meio deste, o TCM foi fundamental. Dr. Lind também projetou um KMDD para treinamento

de professores e programa de certificação. Tem promovido oficinas de KMDD em muitos países, do Chile a China. Recentemente, ele co-fundou o Instituto para Competência Moral-Democrática (IMDC), o qual está presidindo atualmente.

Graziella Diniz Borges

Graziella Diniz Borges é psicóloga, pedagoga, psicopedagoga, mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Marília. Atualmente, é docente na Educação Básica e no Ensino Superior. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI).

Jaqueline Roberta de Souza

Graduada em pedagogia, pós-graduada em psicopedagogia e mestranda pela Universidade Estadual no Norte do Paraná, membro do grupo de pesquisa e estudo em desenvolvimento moral e educação integral, GEPEI, e estudante especial da Universidade Estadual Paulista. Atua na área da assistência social como pedagoga social.

Lucas Guilherme Tetzlaff de Gerone

Doutorando em Educação pela UNESP Marília-SP. É mestre em Teologia pela PUC/PR. Possui Especialização em Neuropsicopedagogia; Especialização em Filosofia e Sociologia; Especialização em Docência do Ensino Superior. Bacharelado em Teologia. Possui Licenciatura em Filosofia e Licenciatura em Pedagogia. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral UNESP Marília-SP.

Maria Célia Reis da Silva

Professora Titular da Universidade da Força Aérea e da Escola Superior de Guerra, consultora e orientadora pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Arquivo Museu de Literatura Brasileira da Fundação Casa de Rui Barbosa. Pós-Doutorado em Literatura, Cultura e Contemporaneidade pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Doutorado (1998) em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Mestrado em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1989); Bacharelado e Graduação em Português-Inglês pela Faculdade de Humanidades Pedro II (1976). Possui experiência na área de Letras, com ênfase em literatura atuando principalmente nos seguintes temas: literatura brasileira marginal de e sobre os excluídos, povo, cotidiano, gíria, memória (lembança e esquecimento), biografia, mitologia, Rio de Janeiro, geração 45, modernismo, e metodologia científica, língua portuguesa, soberania, defesa, estratégia. Integrante do Projeto Incorporação de tecnologia aeroespacial para a Defesa: impactos organizacionais, doutrinários e na autonomia estratégia (CAPES).

Maria Cristina da Silva Araújo Zuccoli

Professora da rede pública estadual aposentada de Inglês, ativa de Português e Mestre em Educação pela Unesp/Marília

Mariana Lopes de Moraes

Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Marília. Mestre em Educação na linha Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação. Membro do Grupo de Estudos

e Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação (GEPEGE) e do Grupo de Pesquisa em Psicologia e Educação Integral (GEPPEI).

Matheus Estevão Ferreira da Silva

Matheus Estevão Ferreira da Silva é Pedagogo (2018) pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC/UNESP) de Marília, Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição e graduando em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL/UNESP) de Assis. Na graduação em Pedagogia, foi bolsista de extensão do Núcleo de Ensino (04 meses), PROEX (04 meses), de Iniciação Científica PIBIC/CNPq (14 meses) e FAPESP (20 meses). Na graduação em Psicologia, foi bolsista de Iniciação Científica FAPESP (07 meses). Atualmente é bolsista de Mestrado do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atua como 1.º Secretário do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC), gestão de 2016-2018 e, na gestão atual, de 2019-2021.

Patricia Unger Raphael Bataglia

É Psicóloga, pela PUC/SP, Mestre e Doutora em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da USP. Sua experiência é em pesquisas sobre a psicologia moral. É professora assistente do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano, da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Marília. Professora credenciada no programa de pós-graduação em Educação (UNESP/ Marília). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI).

Priscila Caroline Miguel

Mestre em Educação pela Unesp - Campus de Marília/SP (2021) e graduada em Psicologia pela UNIMAR - Universidade de Marília/SP (2010).

Raquel dos Santos Candido da Silva

Formada em Ciências Sociais pela UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, atualmente é mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da mesma universidade. Também é formada em Pedagogia pela Faculdade de Tecnologia Paulista e professora na educação básica da rede estadual de ensino do estado de São Paulo na modalidade EJA.

Raul Aragão

Psicólogo formado pela UNISAL, campus de Lorena (1977), Mestre (1986) e Doutor (1991) em Psicologia, pela Fundação Getúlio Vargas - RJ. Pós-Doutorado em Drogadependência pela “The University of Washington” (Seattle, USA). Atualmente é professor associado do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista - UNESP e credenciado como professor e orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação, da mesma universidade, campus de Marília. Desenvolve pesquisas e orientações nos seguintes temas: desenvolvimento sociomoral, uso de álcool e outras drogas por adolescentes, desenvolvimento infantil, educação infantil e crianças adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Regina Helena da Silva Leite

Formada em Pedagogia, pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Licenciada em Letras

(Tradutor/Intérprete) pelo Centro Universitário Ibero-Americano, MBA em Gestão Empresarial pela FGV do RJ e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI). Atualmente trabalha na Prefeitura Municipal de Marília como Professora de Inglês, tendo mais de 26 anos de experiência profissional em educação e em empresas nacionais e multinacionais, atuando na área de 'Supply Chain' (Cadeia de Suprimentos).

Rogério Melo de Sena Costa

É licenciado e bacharel em Ciências Biológicas (UNESP), mestre em Educação Científica e Tecnológica (UFSC) e doutorando em Educação (UNESP). Leciona Ciências da Natureza e Matemática há mais de vinte anos. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI). Tem interesse por temas como educação integral, desenvolvimento moral e influência das tecnologias digitais na formação dos jovens.

Sabrina Sacoman Campos Alves

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP/ Marília-SP. Membro dos grupos de estudo e pesquisa Geppei e Gepege, vinculados à UNESP/Marília-SP. Atua, principalmente, com o tema “Desenvolvimento e Educação Moral”, a partir das teorias de Jean Piaget e Paulo Freire. Atualmente, é Coordenadora Pedagógica em um colégio da rede privada de ensino.

Sérgio Francisco de Freitas

Graduação Filosofia, Pedagogia, Educação Física, Especialização História, Cultura e Sociedade, Mestrado em Filosofia.

Simone Gomes de Melo

Pedagoga, doutoranda em Educação na área de Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Dedicou-se às pesquisas sobre desenvolvimento moral, clima escolar e suas relações com o desempenho escolar, e aprendizagem-serviço. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM) da UNESP/UNICAMP.

Talita Bueno Salati Lahr

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL-UNESP, formada em Psicologia pela UFSCar. Atua na área do desenvolvimento humano, psicologia social com famílias, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e vítimas de violência. É membro do GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (UNESP/UNICAMP).

Tamires Alves Monteiro

Pós-doutoranda em educação pela Unesp/Marília, doutora e mestre pelo Instituto de Psicologia da USP e pedagoga, com habilitação em educação infantil pela Unesp/Marília.

Telma Pileggi Vinha

Pedagoga, Doutora em Educação na área de Psicologia, desenvolvimento humano e educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professora do Departamento de Psicologia Educacional e é pesquisadora do Instituto de Estudos Avançados (IDEA) desta mesma Instituição. Realiza pesquisas na área das relações interpessoais e o desenvolvimento moral, sendo membro do Laboratório

de Psicologia Genética (LPG) da UNICAMP e coordenadora associada do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral (GEPEM) da Unicamp/Unesp e coordenadora do Grupo de Estudos “Ética, Diversidade e Democracia na Escola Pública” do Instituto de Estudos Avançados (IDEA) da UNICAMP . Ministra palestras, cursos de formação e projetos que visam a melhoria da qualidade da convivência e a construção da autonomia moral em inúmeras escolas. Organizadora da coleção “Educação e Psicologia em debate” e autora dos livros “O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista”, “Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática de regras e assembleias na escola” e “Indisciplina, conflitos e bullying na escola” pela editora Mercado de Letras e “Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática” pela editora Adonis. Organizadora dos livros “Conflitos na instituição educativa. Perigo ou oportunidade?” (Mercado de Letras) e “É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral” (editora do Brasil).

Vera Lúcia Toneloti

Docente de nível superior na área de alimentos. Especialista em docência em nível superior pela instituição Dom Bosco. Graduada em Administração de Empresas e Tecnologia em Alimentos pela Unimar.

Pareceristas

Este livro foi submetido ao Edital 001/2021 do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, câmpus de Marília e financiado pelo auxílio nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPEL. Contamos com o apoio dos seguintes pareceristas que avaliaram as propostas recomendando a publicação. Agradecemos a cada um pelo trabalho realizado:

Adriana Pastorello Buim Arena
Alberto Luiz Pereira da Costa
Alexandre Filordi de Carvalho
Américo Grisotto
Ana Claudia Saladini
Ana Maria Klein
Angelica Pall Oriani
Carlos Bauer
Carlota Boto
Celia Regina Rossi
Cinthia Magda Fernandes Ariosi
Claudia Cristina Ferreira
Cristina Maria Carvalho Delou
Daniel Ferraz Chiozzini
Domingos Leite Lima Filho
Erika Porceli Alaniz
Francismara Neves de Oliveira
Genivaldo de Souza dos Santos
Giza Guimarães Pereira Sales
Joana Tolentino

Jose Deribaldo Gomes dos Santos
Lalo Watanabe Minto
Lia Leme Zaia
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
Luciano Mendes de Faria Filho
Márcia Lopes Reis
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
Maria de Fatima Felix Rosar
Maria José Viana Marinho de Mattos
Maria Lucia Marques
Marta Sueli de Faria Sforni
Mauro Castilho Gonçalves
Nadia Aparecida Bossa
Nilza Sanches Tessaro Leonardo
Ofelia Maria Marcondes
Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Rita Melissa Lepre
Sandra Aparecida Pires Franco
Simone Wolff
Sonia Bessa da Costa Nicacio Silva
Virgínia Pereira da Silva de Ávila

Comissão de Publicação de Livros do Edital 001/2021 do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília
*Graziela Zambão Abdian, Patricia Unger Raphael Bataglia,
Eduardo José Manzini e Rodrigo Pelloso Gelamo*

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Kamila Gonçalves

Desenho da Capa

Sueli Nascimento

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

Patricia Unger Raphael Bataglia é Psicóloga, pela PUC/SP, Mestre e Doutora em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da USP. Sua experiência é em pesquisas sobre a psicologia moral. É professora assistente do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano, da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Marília. Professora credenciada no programa de pós graduação em Educação (UNESP/ Marília). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI).

Cristiane Paiva Alves é Terapeuta Ocupacional, pela Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC, UNESP, de Marília, tem mestrado e doutorado em Educação Especial, pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. É especialista em Neurologia e Reabilitação dos Membros Superiores, pela UFSCar. Docente da FFC, UNESP/Marília. Instrutora de Yoga e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI).

Elvira M^a P. Pimentel Ribeiro Parente é Pedagoga e Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana. É doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.. É especialista em Gestão, Coordenação e Orientação Escolar pelo Núcleo de Pós-graduação Gastão Guimarães. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GPEM) e Coordenadora do Grupo de Estudos em Educação Moral (GEEM) de Feira de Santana.

Esta obra se propõe a refletir sobre a aplicação de dilemas morais como estratégia para o desenvolvimento da competência moral de crianças e jovens, em ambientes educativos, como é o caso da escola, trazendo a relevância do processo de formação e relações pedagógicas vivenciadas no ambiente escolar. Cada capítulo apresenta a fundamentação teórica como suporte para que o leitor compreenda os princípios e objetivos envolvidos na utilização de dilemas morais para o desenvolvimento da competência moral. E para que possam utilizar os dilemas em seus contextos de atuação, são apresentados exemplos de dilemas e formas de discussão, se constituindo em uma ferramenta muito importante para docência na construção de uma sociedade pacífica e harmônica.



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 0798/2018

Processo N° 23038.000985/2018-89

ISBN 978-655954219-2



9 786559 542192