



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



CULTURA  
ACADÊMICA  
*Editora*

# Ser Leal ou Ser Honesta?

uma proposta de desenvolvimento da competência moral utilizando dilemas

Simone Gomes de Melo;  
Elvira Maria P. P. Ribeiro Parente

MELO, S. G.; PARENTE, E. M. P. P. R. Ser Leal ou Ser Honesta? Uma proposta de desenvolvimento da competência moral utilizando dilemas. *In*: BATAGLIA, P. U. R.; ALVES, C. P.; PARENTE, E. M. P. P. R. **Estudos sobre competência moral**: propostas e dilemas para discussão. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 327-350. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-220-8.p327-350>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

**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”<sup>1</sup>. 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

---

<sup>1</sup> 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 elevado<sup>2</sup>.

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

---

<sup>2</sup> 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](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](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](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.