

**CONTEÚDOS ATITUDINAIS E DESENVOLVIMENTO MORAL NA ESCOLA: O
TRABALHO A PARTIR DE DILEMAS MORAIS**

**ATTITUDINAL CONTENT AND MORAL DEVELOPMENT IN SCHOOL: WORK
FROM MORAL DILEMMA**

RAMOS, Daniela Karine

dadaniela@gmail.com

Universidade Federal de Santa Catarina

THIEME, André Luiz

andre.thieme@gmail.com

Centro Universitário de Brusque

RESUMO Este trabalho investiga a proposição de dilemas como alternativa metodológica para o trabalho pedagógico sobre conteúdos atitudinais. Para tanto, apresentamos o referencial teórico relacionado ao desenvolvimento moral com base em Piaget (1994; 1996), a noção de competência moral desenvolvida por Kohlberg (1984) e de conteúdos atitudinais descrita por Zabala (1998). A pesquisa realizada teve caráter exploratório e foi desenvolvida no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, envolvendo duas turmas do 4^a ano, contabilizando um total de 47 alunos participantes. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário on-line que propunha dilemas morais que em uma turma foram respondidos em grupo e em outra individualmente. A partir disso, os resultados foram analisados, procurando identificar diferenças nas respostas e estratégias utilizadas pelos alunos para responder aos dilemas. Os resultados revelaram que o tipo de vínculo afetivo não interfere no desempenho dos grupos, a maioria das alternativas escolhidas para responder aos dilemas correspondiam ao nível pós-convencional - tanto individualmente, como em grupo, as meninas tiveram melhor desempenho que os meninos e estes tiveram melhor desempenho quando responderam em grupo.

PALAVRAS-CHAVE: Conteúdos atitudinais. Competência moral. Dilemas morais. Aprendizagem.

ABSTRACT This paper investigates the proposition as an alternative methodological dilemmas for the pedagogical work on attitudinal contents. Therefore, we present the theoretical framework related to moral development based on Piaget (1994; 1996), the notion of moral competence developed by Kohlberg (1984) and attitudinal contents described by Zabala (1998). The research was exploratory in nature and was developed College Application of Universidade Federal de Santa Catarina, involving two groups of 4th year, accounting for a total of 47 students participating.

Data collection was conducted through an online questionnaire which proposed ethical dilemmas in a class were answered in another group and individually. From this, the results were analyzed seeking to identify differences in responses and strategies used by students to respond to dilemmas. The results revealed that the type of bonding does not interfere in the performance of groups, most of the alternatives chosen to respond to dilemmas corresponded to post-conventional level - both individually and as a group, the girls performed better than boys and boys performed better when responding group.

KEYWORDS: Attitudinal contents. Moral competence. Moral dilemmas. Learning.

INTRODUÇÃO

Este trabalho investiga a proposição de dilemas como alternativa metodológica para o trabalho pedagógico sobre conteúdos atitudinais. Para tanto, apresentamos o referencial teórico relacionado ao desenvolvimento moral com base em Piaget (1994), a noção de competência moral desenvolvida por Kohlberg (1984) e de conteúdos atitudinais descrita por Zabala (1998).

Sabemos que muitos problemas enfrentados no contexto escolar se referem à falta de limites dos alunos; comportamentos agressivos e desrespeitosos dirigidos tanto aos professores e aos colegas, como ao próprio espaço escolar; dificuldade em atender as regras de convivência estabelecidas nesse espaço; falta de habilidade para lidar com divergências e conflitos interpessoais; entre outros aspectos que remetem a necessidade evidente de serem trabalhados conteúdos atitudinais.

Segundo Zabala (1998), os conteúdos atitudinais envolvem valores, atitudes e normas. Assim, incluem-se nesses conteúdos, por exemplo, a cooperação, a solidariedade, o trabalho em grupo, o respeito, a ética e o trabalho com a diversidade. As atitudes “são bastante complexas, pois envolvem tanto a cognição (conhecimentos e crenças) quanto os afetos (sentimentos e preferências), derivando em condutas (ações e declarações de intenção)” (BRASIL, 1997, p. 33).

Segundo Zabala (1998, p. 48), a aprendizagem dos conteúdos atitudinais

[...] supõe um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação.

A partir disso, Coll (1997) afirma que os conteúdos atitudinais correspondem ao compromisso filosófico da escola em promover aspectos que nos completam como seres humanos, proporcionando uma dimensão maior, a qual contribui para atribuição de mais sentido para o conhecimento científico.

Esses conteúdos estão relacionados à aprendizagem no âmbito das relações sociais, o que se desdobra no contexto escolar na proposição de atividades em grupo, no incentivo à participação e à interação social, no exercício da cidadania, por exemplo.

A partir da interação social, pode-se trabalhar a diferença, a diversidade, o exercício da empatia e o compartilhamento de objetivos e metas comuns que favoreçam a cooperação e o respeito mútuo. Na interação com o outro o sujeito tem possibilidades de se autoconhecer, aprimorar o autocontrole, expressar suas opiniões e sentimentos, refletir sobre suas ações, atitudes e comportamentos, o que reforça a formação holística e globalizadora.

Considerando essas perspectivas, destaca-se nesse estudo a investigação sobre o trabalho pedagógico a partir de dilemas debatidos e resolvidos em sala de aula e a discussão sobre a efetividade da utilização desses dilemas morais para a abordagem de conteúdos atitudinais.

A COMPETÊNCIA DO JUÍZO E OS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO MORAL

A competência do juízo moral pode ser definida como capacidade de tomar decisões e julgar moralmente - baseado em princípios internos - bem como agir de acordo com tais juízos. Essa competência “exprime a habilidade que o sujeito possui para avaliar situações e juízos de acordo com princípios e não simplesmente com interesses ou disposições momentâneas” (BATAGLIA, 2010, p. 84).

Por envolver tanto categorias cognitivas relacionadas à compreensão sobre o que é certo e errado, como afetivas que envolvem aspectos sociais e emocionais, a investigação sobre a moral e os aspectos educacionais precisa considerar ambas as categorias. Ao mesmo tempo que esse caráter pode revelar contradições, quando, por exemplo, cognitivamente o sujeito sabe o que é certo, porém age de forma diferente impulsionado pela ansiedade ou dificuldade para lidar com o desejo.

Nesse sentido, Lind (2000) ressalta a ideia de que a moral está vinculada tanto às atitudes morais, quanto ao que o sujeito tem em consciência. Essas duas instâncias podem não estar em sintonia e o sujeito pode ter consciência sobre o que é certo ou errado, mas agir de acordo com outros interesses que se opõe ao que é certo.

Ao estudar o desenvolvimento dos juízos morais, Kohlberg (1984) definiu três níveis de desenvolvimento moral, cada um com dois estágios. Esses estágios definem a estrutura e o modo de raciocínio, não um conteúdo. Segundo Bataglia, Morais e Lepre (2010) podemos descrever esses níveis da seguinte forma:

- a) no nível pré-convencional o indivíduo julga o certo e o errado a partir de seus interesses próprios (individualismo) ou por medo da punição (moralidade heterônoma);
- b) no nível convencional a ação moral correta baseia-se nas convenções e regras sociais determinadas por autoridades ou instituições reconhecidas socialmente. Desse modo, o sujeito formula juízos, considerando tanto as regras do grupo social, como as expectativas que o grupo tem sobre ele;
- c) no nível pós-convencional a ação moral correta é orientada por princípios morais universais, com base na reciprocidade e na igualdade. Temos o pensamento sendo regido por princípios morais e éticos, não apenas por regras sociais.

Ao considerarmos esses níveis e as relações sociais, podemos observar que as estruturas sociais rígidas e as experiências educacionais regradas e autoritárias, dificultam que os sujeitos atinjam o nível pós-convencional, porque nessas relações os indivíduos são condicionados fortemente às regras e leis e não são incentivados a experimentar diferentes papéis sociais, dificultando a prática de colocar-se no lugar do outro, principalmente, de outros indivíduos que experimentaram ou vivenciaram contextos diferenciados.

COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO MORAL

Para que se constituam as realidades morais, Piaget (1996, p. 3), corrobora que “é necessário uma disciplina normativa, e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros”. Nas

relações interindividuais é que as normas se desenvolvem, ou seja, “as relações que se constituem entre a criança e o adulto ou entre ela e seus semelhantes é o que a levarão a tomar consciência do dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa na qual a moral consiste.” (PIAGET, 1996, p.3).

Nesse sentido, a interação e o trabalho cooperativo contribuem com o desenvolvimento moral e revelam potencial para a abordagem dos conteúdos atitudinais, principalmente, para explorar os aspectos afetivos.

De outro modo, enquanto a criança não dissociar seu eu do mundo físico e social, não vai poder cooperar, uma vez que para isso é necessário que se esteja consciente de seu eu e o situe em relação ao pensamento comum (PIAGET, 1994). A própria relação social de cooperação “constitui o essencial das relações entre crianças ou entre adolescentes num jogo regulamentado, numa organização de *self-government* ou numa discussão sincera e bem conduzida.” (PIAGET, 1996, p.5).

Assim, a cooperação, como afirma Araújo (2001), surge como principal elemento no processo de desenvolvimento, tanto cognitivo quanto moral. O autor cita ainda que Piaget, na obra “*Écrits Sociologiques*” (1978), define a cooperação como “toda relação entre dois ou n indivíduos iguais ou que se acreditem como tais. Dito de outra forma, toda relação social na qual não intervém qualquer elemento de autoridade ou de prestígio”. (PIAGET *apud* ARAÚJO, 2001, p.3)

A partir da importância da cooperação para o desenvolvimento moral destacamos o ambiente escolar como espaço propício à proposição intencional de estratégias pedagógicas para trabalhar conteúdos atitudinais. Para Araújo (2000), o ambiente escolar com sentimentos de alegria, satisfação e felicidade podem propiciar valores morais, como a generosidade e a solidariedade, e, conseqüentemente, criar um ambiente mais cooperativo.

EDUCAÇÃO MORAL: ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS

As experiências mais instrutivas, para Piaget (1996), são as que se constituem em condições excepcionais; nas quais, por força das circunstâncias, a criança pode, sem prejuízo para si, estar separada do adulto. A verdadeira fonte dos imperativos morais é constituída pelas relações das pessoas entre si e a moral do dever se constitui somente como uma etapa do desenvolvimento da consciência.

Piaget (1996) ao descrever a realidade moral expõe que o indivíduo possui disposições inatas que podem ser consideradas raízes da sociabilidade da subordinação às regras morais, como a simpatia e o medo, os quais são componentes do respeito e da capacidade de afeição que permite a criança amar seus pais, por exemplo. Porém, reforça-se que é necessário uma disciplina normativa que se estabelece nas relações entre a criança e o adulto e entre ela e seus semelhantes. Isso leva a criança a “tomar consciência do dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa na qual a moral consiste. Não há, portanto, moral sem sua educação moral, “educação” no sentido amplo do termo, que se sobrepõe à constituição inata do indivíduo” (PIAGET, 1996, p.3).

Ao discutir a educação moral, Piaget (1996) descreve três aspectos relacionados aos procedimentos do ponto de vista de suas técnicas gerais. No primeiro aspecto considera-se a autoridade e a liberdade, em um procedimento temos o apelo ao respeito unilateral, no qual o adulto impõe as regras à criança e utiliza-se da coação. E, no outro extremo, temos escolas que utilizam como procedimento a liberdade absoluta, sem oferecer nenhuma indicação sobre como a criança deve se conduzir junto aos seus iguais e adultos, respaldada na crença que a criança chegará por si mesma ao respeito mútuo e à cooperação.

Outro aspecto apela aos procedimentos verbais de educação moral, o qual supõe que a instrução e o discurso são suficientes para educar a consciência. Por fim, a partir desses aspectos são destacados os métodos “ativos” de educação moral, a partir dos quais o ensino ocorre por meio da redescoberta e atividades espontâneas, sem que os conteúdos sejam impostos de fora.

Nos métodos ativos não há uma disciplina que trate da educação moral, mas ela faz parte da totalidade do processo educacional. A cooperação por suscitar a iniciativa da criança e o trabalho coletivo é valorizada e os procedimentos se inspiram na noção de *self-government*, pois para adquirir o sentido da disciplina, da solidariedade e da responsabilidade, a escola “ativa” se esforça em colocar a criança numa situação tal que ela experimente diretamente as realidades espirituais e discuta por si mesma, pouco a pouco, as leis constitutivas” (PIAGET, 1996, p. 22).

Nos procedimentos ativos que envolvem a investigação e o trabalho em grupo temos em foco a ajuda recíproca, o respeito na discussão e a objetividade da

pesquisa científica, convergindo para o respeito mútuo em detrimento do respeito unilateral (PIAGET, 1996).

A partir disso, apontamos que o desenvolvimento da consciência lógica e moral se dão na interação do sujeito com a sociedade e o mundo, a partir das condições psicossociais. Quando o indivíduo confronta-se com terceiros, “a cooperação funciona como elemento catalisador dos processos de tomada de consciência e permite ao indivíduo normatizar a razão e os equilíbrios funcionais da atividade mental.” (ARAÚJO, 2001, p. 3). Aspectos que sustentam a interação social, a discussão coletiva, o trabalho em grupo e a cooperação como importantes estratégias pedagógicas, por terem rico potencial para trabalhar os conteúdos atitudinais e contribuir com o desenvolvimento moral do aluno.

Nesse sentido, apontamos que as proposições de dilemas morais contextualizados podem configurar-se como elemento pedagógico propulsor à efetivação dessas estratégias e, conseqüentemente, alternativa à abordagem de conteúdos atitudinais.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa realizada teve um caráter exploratório, pois teve a finalidade de proporcionar uma maior familiaridade com o problema, com a ideia de torná-lo mais explícito ou construir hipóteses, propiciando assim uma nova visão acerca do problema pesquisado e estudado (GIL, 1996), pautando-se, principalmente, na abordagem quantitativa, para ampliar a compreensão sobre a abordagem de conteúdos atitudinais, por meio de dilemas trabalhados cooperativamente e individualmente.

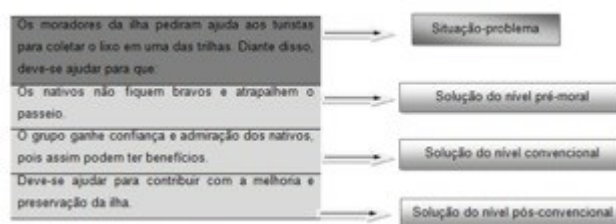
A pesquisa foi desenvolvida no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, no decorrer do primeiro semestre de 2011.

Instrumento de coleta

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário on-line composto por dezenove (19) questões objetivas, sendo oito (8) relacionadas ao perfil dos alunos, relações estabelecidas e estratégias utilizadas no grupo e onze (11) dilemas.

Os dilemas foram contextualizados a partir de uma situação inicial exposta por meio de uma história que foi contada antes da aplicação do questionário. Cada dilema apresentava uma situação e três alternativas de respostas, cada alternativa observava um nível de julgamento moral. Na figura 1 apresentamos o exemplo de um dilema e indicamos a relação com o nível de desenvolvimento moral:

Figura 1: Esquema indicativo do nível de dilema moral relacionado a cada escolha possível para o dilema de exemplo



Fonte: Os autores (2014).

A partir do exemplo, podemos observar que na solução do nível pré-moral temos uma orientação pelo medo da punição. Outros dilemas tinham uma orientação egoísta, na qual a primeira preocupação está em satisfazer suas próprias necessidades ou interesses em primeiro lugar. Na solução do nível convencional temos como orientação a preocupação com a imagem de um “bom menino” e o que motiva a ação moral é a admiração dos outros, sejam autoridades ou pessoas próximas, como amigos. Já a solução do nível pós-convencional demonstra a preocupação com todo o grupo, revelando princípios mais universais e éticos, mesmo que quem tome a decisão não seja o maior beneficiário.

Antes da aplicação do questionário foi realizado um pré-teste, com um grupo de quinze (15) crianças que participam de uma atividade extracurricular. Após responderem, as crianças foram questionadas sobre a compreensão das questões e dificuldades para responder. A partir disso, foram feitas algumas adequações relacionadas à linguagem e à organização das questões.

Antes da aplicação do questionário que ocorreu durante o período de aula, foi solicitado aos pais e responsáveis autorização por escrito para que a criança participasse da pesquisa. A aplicação envolveu uma breve explanação sobre a pesquisa, a organização das turmas em grupos, a apresentação oral da história que contextualizava os dilemas e a aplicação do instrumento, por meio do uso do UCA -

computador portátil recebido do Governo Federal pelo Programa Um Computador por Aluno.

Durante a aplicação do questionário foi realizada a observação e o registro cursivo dos comportamentos apresentados pelos alunos participantes, principalmente na aplicação em grupo, durante a atividade que envolvia a resposta aos dilemas.

Amostragem

O instrumento foi aplicado em duas turmas do 4º ano, contabilizando um total de quarenta e sete (47) alunos participantes. Uma das turmas foi convidada a responder o instrumento de forma individual, somando vinte e três (23) instrumentos respondidos individualmente. Das crianças que responderam sozinhas, treze (13) eram meninos e dez (10) eram meninas.

Na outra turma os alunos responderam em grupo, resultando em oito (8) instrumentos respondidos. Dos grupos formados, quatro grupos eram compostos apenas por meninos e quatro grupos apenas por meninas.

A amostra da pesquisa foi composta por vinte e cinco (25) meninos e vinte e duas (22) meninas, com idades entre 9 e 10 anos, sendo que a maioria tinha 9 anos de idade (n= 43).

Sistematização dos resultados

Os dados coletados a partir dos questionários foram organizados e tabulados, utilizando uma planilha digital. As questões objetivas puderam ser contabilizadas e analisadas com base na estatística descritiva, apresentando as respostas sobre como as crianças responderam aos questionários e o nível de relacionamento das crianças que responderam em grupo.

As respostas aos dilemas foram organizadas pelo nível do desenvolvimento moral (pré-moral, convencional e pós-convencional) que as crianças responderam. Foram somadas quantas alternativas a criança escolheu em cada nível, tabulando-se a quantidade de escolhas de nível pré-moral, convencional e pós-convencional em cada instrumento respondido.

As respostas foram comparadas entre meninos e meninas, entre respostas individuais ou em grupos, grupos de meninas e grupos de meninos, meninas e meninos respondendo individualmente. Para cada comparação foi utilizado o teste *t* de *Student* (unicaudal), para ver se a diferença era significativa em cada caso. Ainda assim, ressalta-se que, dado o número da amostragem e divisão das crianças, esses dados não podem ser generalizados para a população. O objetivo é demonstrar indicativos encontrados que podem ser mais bem investigados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As relações sociais existentes em sala de aula configuram-se como importante recurso para o desenvolvimento de atitudes cooperativas e a vivência de valores morais. Assim, torna-se necessário observar como essas relações ocorrem e orientar os alunos sobre o modo como podem interagir de forma produtiva e respeitosa. Nesse sentido, na turma em que as crianças responderam em grupo, investigamos o modo como eles interagiram para resolver os dilemas.

Apesar das relações sociais serem um espaço profícuo para a discussão e cooperação, na pesquisa identificamos que a maior parte dos grupos responderam aos dilemas votando nas opções e escolhendo a mais votada pelos integrantes do grupo, sem necessariamente discutir seus posicionamentos (n=5) e 3 grupos afirmaram ter discutido antes de responder.

Outro aspecto relacionado às relações sociais que podem influenciar na dinâmica dos grupos é o tipo de vínculo afetivo e relacionamento vivenciado pelos seus componentes. Considerando esse aspecto, observamos que três grupos declararam ser formados por colegas de escola e cinco por alunos que se consideravam muito amigos.

Esses aspectos relacionados à estratégia utilizada para resolução dos dilemas e o tipo de relação afetiva, foram analisados conforme se observa na tabela 1:

Tabela 1: Tipo de relação afetiva versus tipo de escolha

		Tipo de escolha		Total
		Maioria	Discutiram	
Relação afetiva	Colegas	2	1	3
	Muito Amigos	3	2	5

Fonte: Os autores (2014).

De modo geral, quando a formação dos grupos é livre, como o que ocorreu na pesquisa, espera-se que sejam formados, principalmente, por afinidade, no entanto, na aplicação, os grupos foram formados tanto por crianças que se consideram muito amigas ($n = 5$), como por crianças que se consideram apenas colegas de classe ($n = 3$). Ao considerarmos o tipo de relação e a estratégia para resolução não tivemos uma diferença significativa e nas duas situações de relação afetiva a maior parte dos grupos utilizou como estratégia a escolha da opção indicada pela maioria dos componentes do grupo.

No que se refere ao modo como as crianças responderam ao questionário, não tivemos uma variação expressiva, mas percebe-se que o uso da escolha pela maioria simples foi a estratégia mais utilizada. Em alguns casos, foi observado pelos pesquisadores que as crianças chegavam a levantar a mão para votar na alternativa que eles deveriam assinalar. Essa escolha pela maioria denota uma falta de discussão sobre o tema e pouca preocupação sobre o que era certo e errado.

De qualquer forma, a proposição da resolução dos dilemas em grupo favorece o estabelecimento de relações sociais que preconizam a cooperação, a qual, segundo Piaget (1996), quando ocorre entre semelhantes possibilita lidar com uma realidade normativa e situar-se em relação a um pensamento comum. Além disso, o professor pode incentivar a discussão entre os alunos, observando e mediando a atividade quando necessário.

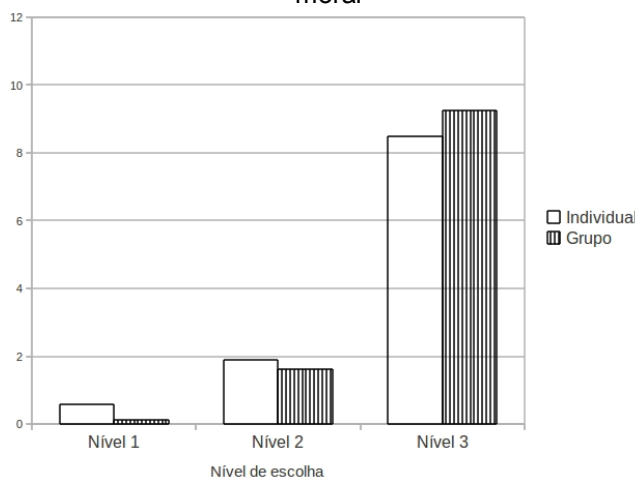
Ainda, vale apontar que 3 grupos indicaram ter discutido os dilemas e escolhido uma solução do grupo. Esse compromisso democrático já indica que é possível contribuir para o desenvolvimento moral da criança a partir de atividades

como esta, já que a discussão entre pares contribui para o desenvolvimento moral (PIAGET, 1996).

É a partir das relações democráticas baseadas na cooperação, no respeito mútuo e na reciprocidade que a criança tem condições de se libertar do egocentrismo, da submissão cega e do respeito unilateral para com os mais velhos. Na opinião de Araújo (2001), a criança que convive em um "ambiente cooperativo" e democrático - que solicite trocas sociais por reciprocidade - o qual seja respeitado pelo adulto e exerça ativa participação nos processos de tomada de decisões, tenderá a desenvolver a autonomia moral e intelectual, bem como poderá atingir níveis de moralidade mais autônomos.

Ao analisarmos as escolhas de dilemas realizadas, de modo geral, as alternativas relacionadas ao nível pós-convencional foram as mais expressivas, tanto nas respostas obtidas individualmente, como em grupo, conforme o gráfico 1 que expressa os valores relativo ao número médio de escolhas, considerando o que cada aluno ou grupo respondeu (respostas individuais = 23; grupo = 8 com 3 crianças cada).

Gráfico 1: Média de escolhas das alternativas correspondentes ao nível de desenvolvimento moral



Fonte: Os autores (2014).

No gráfico 1 temos os resultados obtidos individualmente e em grupo, relacionados aos 11 dilemas apresentados aos sujeitos, sendo que o nível 1 corresponde ao Pré-Moral; o nível 2 ao Convencional e o nível 3 ao Pós-Convencional. A partir da comparação dos resultados obtidos utilizando o Teste *Kuskall Walis* ($p > 0,05$) identificamos que não houve diferença estatisticamente

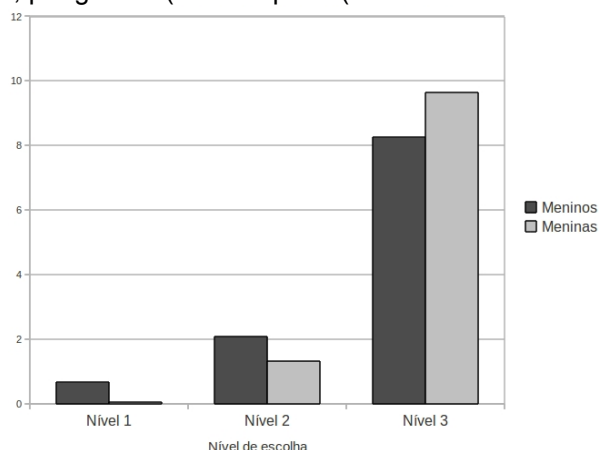
significativa em nenhum dos níveis quando comparadas as respostas individuais e em grupo.

Apesar de pouca variação, procuramos separar as respostas das crianças quando estavam em grupo e quando estavam sozinhas e percebe-se uma variação bem fraca em todos os níveis de escolha dos dilemas.

Vale ressaltar que fica claro que as crianças fazem as escolhas, principalmente, pela alternativa que denota um nível de desenvolvimento moral pós-convencional (BATAGLIA, MORAIS e LEPRE, 2010), indicando um conhecimento cognitivo da melhor escolha moral. Ainda assim, do ponto de vista da competência do juízo moral (BATAGLIA, 2010), as crianças apresentam boa competência, já que realizaram poucas escolhas de nível convencional e menos ainda no nível pré-moral.

Comparando-se meninos e meninas já se percebe que as meninas respondem significativamente mais no nível pós-convencional (Nível 3) e menos nos níveis pré-moral e convencional (Nível 1 e 2 respectivamente) do que os meninos (Gráfico 2). Neste gráfico foi desconsiderado o fato deles estarem respondendo individualmente ou em grupo e os resultados obtidos foram comparados, utilizando o teste *Kuskall Walis* que indicou que todas as diferenças são significativas ($p < 0,05$).

Gráfico 2: Média de escolha dos dilemas respondidos individualmente, na aplicação individual e em grupo, por gênero (dividido por e (25 meninos e 22 meninas)

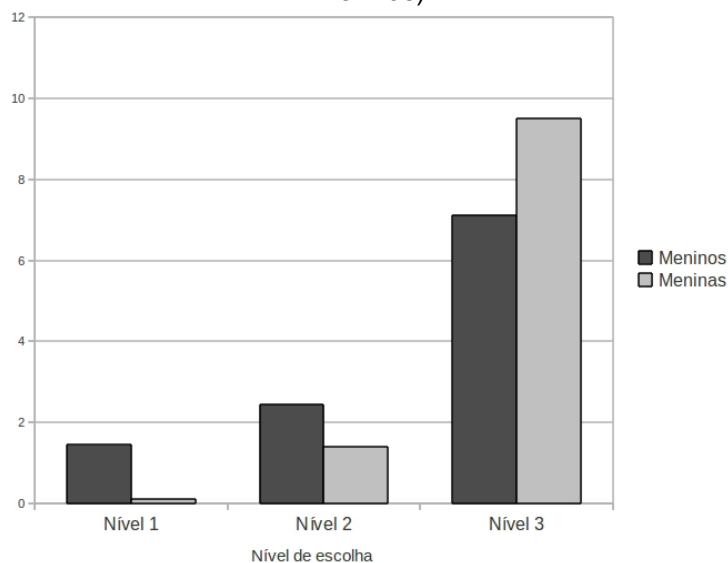


Fonte: Os autores (2014).

Ao analisar os dados, considerando as respostas obtidas, independentemente se trabalham em grupo ou individualmente, percebe-se uma diferença nas escolhas feitas entre meninos e meninas. Por sua vez, ao analisarmos os dados, considerando a aplicação dos dilemas de forma individual, observa-se que as

meninas também têm mais escolhas no nível pós-convencional que os meninos. Os resultados indicam que os meninos respondem aos dilemas significativamente mais no nível pré-moral que as meninas. Apesar das diferenças, todos apresentam a maioria das respostas no nível pós-convencional (Gráfico 3).

Gráfico 3: Média das escolhas feitas pelas crianças de forma individual por gênero (13 meninos e 10 meninas)



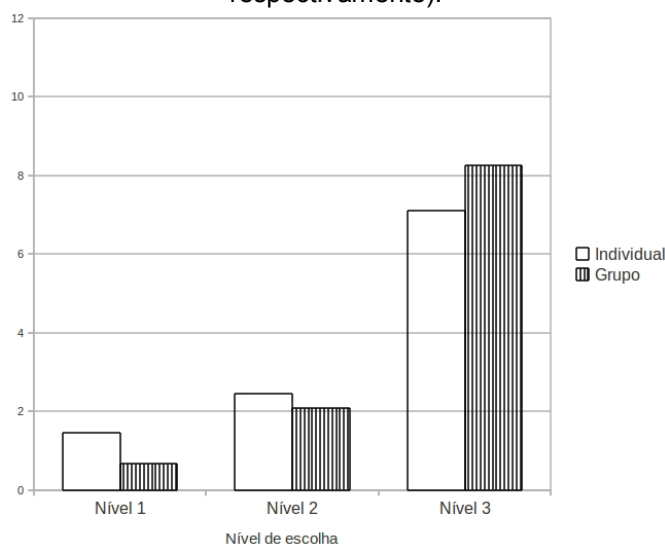
Fonte: Os autores (2014).

Quando comparamos os resultados obtidos pelos meninos respondendo de forma individual e em grupo, notamos que as respostas dos meninos ficam mais no nível pós-convencional quando respondem em grupo (Gráfico 4). Considerando esse aspecto, Piaget (1994) postula, a partir de sua pesquisa que os meninos tendem a discutir mais as regras de jogo entre si, procurando consenso, quando comparados às meninas. Aqui parece que a escolha em grupo feita pelos meninos facilitou sua compreensão mais universalizante dos dilemas melhorando sua competência moral. O número de questionários respondidos em grupos não permite uma avaliação estatística (4 grupos de meninas e 4 grupos de meninos), mas as médias de escolha foram muito similares, tanto nos grupos de meninos, como de meninas. Isso pode indicar que, para os meninos, a aprendizagem de modo cooperativo resulta em melhor desenvolvimento moral.

Ao observarmos o gráfico 4 e aplicarmos teste t ($p < 0,05$) identificamos que o Nível 1 e o Nível 3 apresentam diferença significativa entre as escolhas feitas

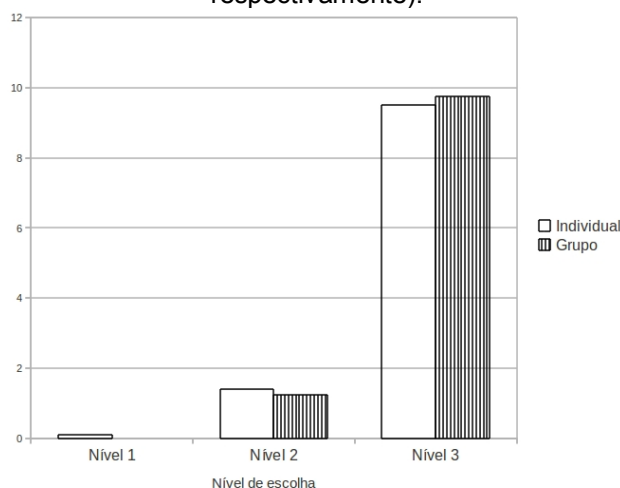
individualmente e em grupo. Já as meninas não apresentaram diferença significativa nessa comparação (Gráfico 5). Esses resultados corroboram a ideia de que os meninos discutem mais as resoluções em grupo, enquanto as meninas apresentam um nível de competência moral maior mesmo estando sozinhas.

Gráfico 4: Média das escolhas feitas pelos meninos de forma individual e em grupo (13 e 12, respectivamente).



Fonte: Os autores (2014).

Gráfico 5: Média das escolhas feitas pelas meninas de forma individual e em grupo (10 e 12, respectivamente).



Fonte: Os autores (2014).

Como já expressei, a maioria das respostas dadas aos dilemas, tanto por menino como por meninas, corresponde ao nível pós-convencional, o qual pressupõe um pensamento moral orientado por princípios morais universais e

considera aspectos mais amplos que interesses individuais (BATAGLIA, MORAIS e LEPRE, 2010).

Tabela 2: Escolhas realizadas pelas crianças quando sozinhas ou em grupo.

Sozinhos				Em grupos			
Nível 1	Nível 2	Nível 3	Total	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Total
2	0	21	23	0	0	24	24
1	3	19	23	0	0	24	24
1	3	19	23	3	0	21	24
0	3	20	23	0	0	24	24
2	9	12	23	0	12	12	24
2	12	9	23	0	6	18	24
3	3	17	23	0	6	18	24
0	1	22	23	0	0	24	24
2	0	21	23	0	0	24	24
1	0	22	23	0	0	24	24
0	8	15	23	0	15	9	24
14	42	197	253	3	39	222	264

Fonte: Os autores (2014).

Os resultados descritos na Tabela 2, observando a distribuição feita pelos dilemas denota diferença significativa entre os dois conjuntos de dados (sozinhos e em grupos) para o teste *t* Student ($p < 0,05$).

Na maioria dos dilemas as crianças responderam de acordo com o esperado (Nível 3, pós-convencional). Ao observarmos as respostas aos dilemas percebemos que atuando sozinhas, as crianças tiveram dificuldade em escolher a melhor alternativa no dilema número 6, diferindo estatisticamente das crianças que responderam em grupo ($p < 0,05$). No dilema 2, as crianças que responderam individualmente demonstraram mais dificuldade que aqueles que responderam em grupo, que apresentou unanimidade na escolha da alternativa considerada pós-convencional.

De modo geral, os resultados evidenciam o exercício da consciência moral e atitudes morais esperadas, as quais precisam ser reforçadas e trabalhadas no contexto escolar, visando contribuir com o desenvolvimento moral dos alunos. Para tanto, esse tipo de atividade deve considerar os comportamentos e valer-se da

mediação do professor para efetivar o trabalho pedagógico sobre conteúdos atitudinais (ZABALA, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações e resultados obtidos a partir da aplicação dos dilemas aproximam-se de um método mais ativo e revelaram que a dinâmica promovida em sala de aula tem potencial para o trabalho pedagógico sobre os conteúdos atitudinais, colocando em ênfase as contribuições do trabalho cooperativo. A resolução e discussão em grupo a partir da proposição de dilemas pode se constituir como uma importante estratégia pedagógica para a formação integral dos alunos, incluindo conteúdos atitudinais. Porém, a mediação do professor também é fundamental para reforçar e orientar o aluno nesse tipo de atividade.

Salientamos que a pesquisa realizada teve caráter exploratório, porém revelou fortes indícios de que é possível propor um trabalho pedagógico a partir da discussão de dilemas em sala de aula para abordar conteúdos atitudinais e que sua realização em grupo amplia as contribuições à formação dos alunos.

DANIELA KARINE RAMOS

Doutora e Mestre em Educação. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC .

ANDRÉ LUIZ THIEME

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduado em Psicologia pela UFSC. Professor do Centro Universitário de Brusque, UNIFEBE.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. *Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins*, Campinas, SP, v.2, n.2 , p.1-12, fev. 2001.

ARAÚJO, V. A. A. Cognição, Afetividade e Moralidade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n.2, p. 137-153, jul./dez., 2000.

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*, v. 15, n. 1, jan.-abr., 25-32, 2010.

BATAGLIA, P. U. R. A validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para diferentes culturas: o caso brasileiro. *Psicologia Reflexão Crítica*, v. 23, n. 1, p. 83-91, apr. , 2010 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722010000100011&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 20 set.. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COLL, C. *Psicopedagogia à Elaboração do Currículo Escolar*. São Paulo: Ática, 1997.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1996.

KOHLBERG, L. *Essays on moral development: the psychology of moral development* v.2. New York: Harper & Row, 1984.

LIND, G. O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 13, n.3, p. 399-416, 2000.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

_____. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. (org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.