

MARIA DE FATIMA SILVEIRA POLES LUKJANENKO

nt
UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O
JULGAMENTO MORAL DO PROFESSOR E O AMBIENTE
ESCOLAR POR ELE PROPORCIONADO.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CAMPINAS - S.P.
1995

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Cam. 00077813-1

UNIDADE	78C		
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP		
	L969e		
V.	E.		
F.º	25861		
PROG.	433/95		
C	<input type="checkbox"/>	D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	78,12,00		
DATA	06/30/95		
N.º CPD			

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FE/UNICAMP

L969e Lukjanenko, Maria de Fátima Silveira Polesi
Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado / Maria de Fatima Silveira Polesi -- Campinas, SP : [s.n.], 1995.

Orientador : Maria Thereza Costa Coelho de Souza
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Ambiente de sala de aula. 2. Relações humanas. 3. Professores. 4. *Julgamento moral. I. Souza, Maria Thereza Costa Coelho de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

MARIA DE FATIMA SILVEIRA POLESILUKJANENKO

UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O
JULGAMENTO MORAL DO PROFESSOR E O AMBIENTE
ESCOLAR POR ELE PROPORCIONADO.

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por MARIA DE FATIMA
SILVEIRA POLESILUKJANENKO e aprovada
pela Comissão Julgadora.

Data: 23/8/95

Assinatura: Maria Fatima Polesi Lukjanenko

Dissertação apresentada como exigência
parcial para a obtenção do Título de
MESTRE em EDUCAÇÃO, na Área de
Concentração Psicologia Educacional, à
Comissão Julgadora da Faculdade de
Educação da Universidade Estadual de
Campinas, sob orientação da prof. Dra.
Maria Thereza Costa Coelho de Souza.

Comissão Julgadora:

Paulo - Domingues de Lencastre

[Signature]

Maria Fátima C. Souza

AGRADECIMENTOS

Num processo de “equilibrações e reequilibrações”, tive o privilégio de interagir com várias pessoas que colaboraram, sensivelmente, para a concretização deste estudo. A elas tenho o prazer de agradecer:

- * ao professor Marconi Freire Montezuma, “in memoriam”, pela possibilidade de estudar juntos e por ter me orientado diante dos primeiros passos na compreensão da teoria de Jean Piaget. Sua contribuição foi a abertura para a possibilidade do que hoje se tornou real;
- * à professora Dra. Orly Z. Mantovani de Assis, (de coração) por estimular, encorajar, indicar leituras, transmitir conhecimentos, abrir caminhos e ajudar a construí-los também;
- * à direção, coordenadores, funcionários, professores e alunos da E.E.P.S.G. “Manuel Euclides de Brito”, que me receberam de “portas abertas” onde pude entrar para pesquisar e, conseqüentemente, rever e fazer amigos;
- * a Ulisses Ferreira de Araújo cujo trabalho exerceu influência sobre meu pensamento. Pela prontidão em ajudar, emprestar textos e trocar idéias;
- * à amiga Telma P. Vinha, (com carinho) pela atenção e interesse, pelos materiais emprestados, disponibilidade em auxiliar-me, pelas “caronas”...
- * à Silvia M. B. S. de Camargo, amiga e companheira de “todas as horas”, que com bom humor sempre me ajudou a superar as fases difíceis e, também, por estar sempre alerta quanto aos textos que pudessem me interessar;
- * à Cinthia Moreton de Souza que com muito cuidado fez as transcrições das entrevistas;
- * às professoras Dra. Rosely P. Brenelli e Dra. Lucila D. T. Fini, pela valiosa contribuição no Exame de Qualificação;
- * ao professor Antonio de P. G. Ferrari, um novo amigo, que me ajudou na revisão final;
- * ao CNPq, pela Bolsa de Estudos concedida;
- * a todas as pessoas que me deram ajuda pessoal: familiares e amigos;
- * à professora Dra. Maria Thereza C. C. de Souza, minha querida orientadora, a quem “tudo” é pouco. Parte desse “tudo” consta de estimulantes orientações e valiosas discussões que me ajudaram a montar o “quebra cabeça” e entender as funções e o lugar de cada peça. Aprendi com ela a estudar numa relação educativa e de reciprocidade, cuja a experiência interagiu com a minha em construção. O resultado de nossas operações conjuntas fica resumido neste trabalho. Aqui expresso minha profunda gratidão, e
- * a todos que me entusiasmaram - a minha lágrima emotiva.

**Para Paulo e
nossas filhas:
Larissa e Nathália**

**Aos meus pais:
Carlos e Maria Luíza**

POLESI LUKJANENKO, M.F.S., Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado.
Dissertação de Mestrado.
Faculdade de Educação
UNICAMP - 1995

RESUMO

O objetivo central desta pesquisa foi o de verificar se o julgamento moral de professores influencia as relações interindividuais estabelecidas em sala de aula.

Participaram desta pesquisa vinte professores de primeiro e segundo graus de uma escola pública de Itatiba - S.P.

Para avaliar o julgamento moral dos professores, utilizaram-se as "Entrevistas de Julgamento Moral de Kohlberg". Para avaliar as relações estabelecidas no ambiente de sala de aula, utilizou-se de uma Ficha de Observação feita com base nos pressupostos piagetianos.

A análise qualitativa dos resultados baseou-se nos depoimentos dados pelos sujeitos, tendo o cuidado de acompanhar o raciocínio e a estrutura de pensamento, caracterizando o estágio de julgamento moral de acordo com a teoria de Kohlberg e, ao mesmo tempo, relacionando com a teoria de Piaget. Os sujeitos foram classificados em três níveis de julgamento moral.

As relações estabelecidas em sala de aula foram avaliadas conforme a ocorrência de relações de coação e de cooperação. Observando-se a concentração dessas relações, os sujeitos foram classificados em três níveis.

Os níveis de julgamento moral foram relacionados aos níveis de relações estabelecidas no ambiente de sala de aula, confirmando a hipótese de que professores com nível mais elevado de julgamento moral proporcionam um ambiente mais "cooperativo", e professores com nível menos elevado de julgamento moral proporcionam um ambiente menos "cooperativo".

POLESI LUKJANENKO, M. F. S., A study
about the relationship between the teacher's
moral judgement and the school environment
provided by it.
Mastership Dissertation
Faculdade de Educação
UNICAMP - 1995

ABSTRACT

The main purpose of this research was to verify if the teacher's moral judgement influences on the interindividual relationships established in the classroom.

There have participated from the research twenty teachers from a public school of Itatiba - S.P., comprehending the elementary school, high school and college.

To evaluate the moral judgement of the teachers it was used the "Kohlberg Moral Judgement Interviews". To evaluate the relationship established in the classroom environment, it was used an Observation File made up based on the piagetian's postulations.

The qualitative analysis from the results was based on the statements given by the individuals, concerning to follow the reasoning and the structure of thought, featuring the moral judgement stage according to the Kohlberg theory and, at the same time, relating it to Piaget's theory. The individuals were graded on three levels of moral judgement.

The relationships established in the classroom were evaluated according to the occurrence of coercion and cooperation relationships. By observing the concentration of this relationships, the individuals were graded on three levels.

The levels of moral judgement were related to the levels of relationships established in the classroom environment, sustaining the hypothesis that teachers with more elevated moral judgement provide a more "cooperative" environment, and teachers with less elevated moral judgement provide a less "cooperative" environment.

- SUMÁRIO -

I	- DA INTRODUÇÃO.....	1
	1. Da especificação e importância do estudo.....	1
	2. Da teoria de julgamento moral de Piaget.....	12
	3. Da teoria de julgamento moral de Kohlberg.....	23
	4. Da teoria da equilibração aplicada ao julgamento moral.....	31
	5. Do julgamento moral e comportamento	38
	6. Do ambiente cooperativo.....	42
II	- DO MÉTODO.....	48
III	- DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	53
	1. Do julgamento moral dos professores.....	54
	2. Do ambiente proporcionado pelos professores em sala de aula.....	107
	3. Das às relações observadas entre o julgamento moral e o ambiente de sala de aula.....	125
IV	- DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
V	- DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135
VI	- DOS ANEXOS.....	140

- ÍNDICE DOS QUADROS -

Quadro I	- Dos seis estádios de julgamento moral segundo Kohlberg.....	26
Quadro II	- Do paralelismo entre os estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget e os estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg.....	29
Quadro III	- Da classificação dos sujeitos por estádio e nível de julgamento moral, segundo Kohlberg.....	54
Quadro IV	- Dos exemplos de argumentos classificados no nível I de julgamento moral, segundo Kohlberg.....	57
Quadro V	- Dos exemplos de argumentos classificados no nível II de julgamento moral, segundo Kohlberg.....	69
Quadro VI	- Dos exemplos de argumentos classificados no nível III de julgamento moral, segundo Kohlberg.....	89
Quadro VII	- Dos procedimentos observados em visitas às salas de aula dos sujeitos.....	108
Quadro VIII	- Das características encontradas no ambiente de sala de aula.....	125
Quadro IX	- Do julgamento Moral <i>versus</i> Relações Sociais.....	126

- ÍNDICE DAS TABELAS -

Tabela 1	- Da frequência e porcentagem de sujeitos para cada nível de desenvolvimento moral segundo Kohlberg.....	55
Tabela 2	- Da Classificação dos sujeitos por concentração de não ocorrência de relações de coação.....	122
Tabela 3	- Da classificação dos sujeitos por concentração de não ocorrência de relações de cooperação.....	123
Tabela 4	- Da classificação dos sujeitos por nível de relacionamento social (Relações de coação e cooperação).....	124

- ÍNDICE DOS ANEXOS -

Anexo 1 -	Dos dilemas de Kohlberg.....	141
Anexo 2 -	Dos aspectos do desenvolvimento do julgamento moral.....	146
Anexo 3 -	Das informações sobre os sujeitos.....	147
Anexo 4 -	Do questionário informativo.....	148
Anexo 5 -	Da ficha de observação para o ambiente escolar.....	149
Anexo 6 -	Dos exemplos de respostas dos sujeitos para os vários dilemas conforme os 3 níveis de julgamento moral.....	150

"Só a cooperação leva à autonomia"

"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 gostaria de ser tratado" (Jean Piaget)



I - DA INTRODUÇÃO

1. DA ESPECIFICAÇÃO E IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

Neste final de século, diante do estado de crise em vários aspectos da vida, o momento é propício para uma reflexão, uma revisão de idéias.

Os acontecimentos observados - modo e qualidade de vida, criminalidade, falta de saúde, falta de educação, e entre outras coisas a qualidade das relações humanas, deixam perplexos os que se sentem comprometidos com o ideal comum a todos os povos e todas as nações com objetivos de liberdade, justiça e paz no mundo. A "Declaração Universal dos Direitos do Homem" parece esquecida. É preciso retomá-la.

Já no início do século, mais precisamente em 1932, Piaget publicou *O Julgamento Moral na Criança*, pesquisando apaixonadamente a questão das relações humanas. Em 1948 discute o direito à educação no mundo atual, analisando o artigo 26 da "Declaração Universal dos Direitos do Homem". Para introduzir este trabalho, será citado um resumo do comentário que Piaget fez a respeito do parágrafo segundo do referido artigo, que diz: "A educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. (...)"

Piaget comenta que esta parte do artigo "consiste em formar indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia em outrem, em decorrência precisamente da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos" (Piaget, 1948/ 1975, p.61). Acrescenta que o direito à educação não é apenas o de freqüentar escolas, mas também de encontrar nessas escolas um ambiente propício para o desenvolvimento intelectual e moral.

Segundo Piaget o desenvolvimento intelectual e moral ocorre por processos interativos, construtivos, evolutivos e integrativos. E o ambiente ideal para que o indivíduo alcance os patamares mais elevados da organização do pensamento e da consciência moral é o ambiente cooperativo.

Observa-se no cotidiano (na família, na escola e na sociedade) que a situação é bem diferente - há dificuldade em encontrar este ambiente cooperativo. A educação intelectual e moral normalmente segue paradigmas de transmissão cultural ou doutrinação que manipulam os educandos para incorporação de padrões da sociedade ou grupo em que vive.

A situação observada é muito mais ampla e complexa do que se imagina e para entender esta realidade, seria necessário estudar Sociologia, Filosofia, Política, Psicologia entre outras áreas. Este trabalho procurará entender o aspecto psicológico do adulto (professor) que educa a criança na escola.

Como os adultos podem proporcionar um ambiente cooperativo, se eles nem sempre estão preparados para esta tarefa? Como saber se eles estão ou não preparados? Como entender o “como” eles operam?

Para estudar estas questões, os trabalhos de Kohlberg estendem e complementam aos de Piaget, seguindo o mesmo paradigma.

Considerando que para Piaget, todo e qualquer sujeito têm condições de atingir aos patamares mais elevados da organização do pensamento e da consciência moral; e que, para Kohlberg, sujeitos que atingem os patamares mais elevados da consciência moral tendem a um comportamento moral que respeita a democracia, a justiça e a reciprocidade, decidiu-se pesquisar se professores com níveis mais elevados de Julgamento Moral proporcionarão aos alunos um ambiente mais cooperativo.

Os estudos psicológicos são importantes, porque podem favorecer instrumentos e fundamentar a prática pedagógica do professor.

A fim de tentar entender o pensamento (consciência moral) e o comportamento de professores, surgiu o interesse em investigar o julgamento moral dos mesmos e tentar estabelecer uma relação com o trabalho docente. Considerando a função social dessa atividade, que deve ter a responsabilidade de fazer dos alunos cidadãos ativos e participantes no trabalho, na família, na vida cultural e na política; e atender o compromisso com o artigo 26 da Declaração dos Direitos do Homem.

O problema que permeou esta pesquisa foi o seguinte: o julgamento moral do professor influencia na criação de um “ambiente cooperativo” em sala de aula? Como?

Para responder ao desafio proposto, o presente trabalho, a princípio, fará um levantamento de pesquisas que o influenciaram significativamente. Em seguida fará uma breve exposição teórica: relatará a teoria do Juízo Moral de Piaget (da qual adotaram-se os pressupostos) e a teoria de Kohlberg (da qual adotaram-se as provas), utilizando como argumento principal para o estabelecimento de relações, a teoria da equilibração de Piaget. Dando seqüência, relacionará Julgamento Moral e Comportamento Moral. Em seguida tratará do ambiente cooperativo ou democrático. Será concluído com a análise e discussão dos resultados encontrados.

As pesquisas que influenciaram este trabalho mostram a variedade de situações em que o Julgamento Moral tem sido estudado, e demonstram a importância desse tema e de outros abordados (Interações, Equilibração e Solicitação do Meio) para a educação e para a transformação social.

A pesquisadora brasileira Biaggio pode ser considerada a pioneira no Brasil em pesquisas sobre Julgamento Moral na Escala de Kohlberg. No início da década de 1970, ela realizou um estudo intercultural sobre o julgamento moral, comparando

universitários brasileiros e americanos. Os resultados confirmaram a hipótese de não haver diferenças significantes quanto à consciência moral nos dois grupos. Os estádios mais encontrados foram o 3 e o 4, cujas diferenças indicam variações culturais. Em um outro estudo, em 1976, a autora comparou crianças e adolescentes brasileiros com pares mexicanos e americanos, porém nas três culturas não encontrou diferenças significativas. Em 1988, confirmou com seus resultados a universalidade de seqüências de estádio. Essa pesquisadora também relacionou o julgamento moral a outras teorias como: a teoria de Spielberg (ansiedade estado-traço) e a teoria de Rotter ("locus" de controle).

Bzuneck (1975), em *"Desenvolvimento Moral: avaliação dos estágios kohlbergianos em crianças e adolescentes de Londrina"*, aplicou os dilemas de Kohlberg em crianças de escola pública e privada, e não encontrou diferenças significativas quanto ao juízo moral, mas ressalta que as relações entre professores e alunos dos dois tipos de instituição são unilaterais. Em 1979, Bzuneck avalia o julgamento moral de adolescentes delinquentes e não-delinquentes, utilizando-se do Teste de Julgamento de Situações de Rest. Conclui que os não-delinquentes parecem mais evoluídos que os delinquentes. Também associou escores mais baixos no teste a sujeitos com famílias desfeitas.

Mantovani de Assis (1976) em *"A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança"* investigou a possibilidade de favorecer o desenvolvimento intelectual de crianças em fase de educação pré-escolar, quando submetidas a um processo de solicitação do meio. Os resultados demonstraram ser possível acelerar a construção de estruturas lógicas elementares, evitando o atraso constatado em crianças de 7 a 9 anos, em séries iniciais das escolas de Campinas. Esse estudo fundamentou e originou um programa de educação pré-escolar - o PROEPRE -

que prepara professores para a aplicação pedagógica da obra de Piaget, enfatizando aspectos teóricos e práticos a fim de proporcionar um ambiente ideal para a pré-escola.

O trabalho "*Análise do desenvolvimento moral em Kohlberg*" de Fini (1979) analisa, criticamente, os trabalhos de Kohlberg refletindo sobre a moralidade, discute algumas implicações para a educação e a psicologia. A autora reflete sobre o ser do homem, faz uma revisão dos trabalhos de Kohlberg e constata a preocupação maior de Kohlberg em elaborar uma escala, distanciando-se de questões como a consciência moral. A autora conclui que o significado da moral na postura humana não fica esclarecido na obra de Kohlberg.

Freitag (1981) aplicou em crianças e adolescentes de diferentes origens socioeconômicas provas piagetianas quanto à intencionalidade dos atos e regras do jogo, como também aplicou o dilema de Heinz de Kohlberg. Confirmou em todos os grupos a existência dos estádios formulados pelas teorias de Piaget e de Kohlberg. Duas hipóteses foram confirmadas:

1) a correspondência entre a consciência moral entre adolescentes brasileiros de classe social favorecida com a consciência moral de adolescentes de mesma classe social dos Estados Unidos e da Europa;

2) Diferença no desenvolvimento moral entre adolescentes escolarizados e não escolarizados. Os escolarizados apresentaram níveis mais elevados de moralidade.

De La Taille (1984) em "*Razão e Juízo Moral - Uma análise psicológica do romance L' Etranger (Camus) e uma pesquisa baseada em Le Jugement Moral chez l'enfant (Piaget)*" analisa a relação entre o desenvolvimento cognitivo e a qualidade de julgamentos morais, e reflete sobre suas características. O pesquisador aplicou algumas provas e confirmou os resultados obtidos em "O Julgamento Moral na Criança".

Oliveira (1989) em "*O processo de construção do raciocínio moral: Estudo realizado com um grupo de adolescentes em fase de escolarização*", interveio com uma proposta pedagógica baseada nos estudos de Kohlberg, em especial na proposta apresentada na obra "El Crecimiento Moral de Piaget a Kohlberg" (1984), para coordenar o processo de construção da moralidade. Aplicou dilemas e adaptações dos dilemas de Kohlberg para avaliar o Juízo moral dos adolescentes antes e depois da intervenção. Afirma que um trabalho pedagógico que favoreça a interação social, dando oportunidade ao sujeito de dialogar, argumentar e expor seu pensamento contribui de forma significativa para a construção do raciocínio moral.

Menin (1985) em "*Autonomia e Heteronomia às Regras Escolares - Observações e entrevistas na Escola*" investigou como a escola, na situação de sala de aula, favorece uma formação moral em seus alunos, seja ela autônoma ou heterônoma. Foi estudada a evolução do respeito às regras escolares pelos alunos ao nível de prática e consciência. Constatou que a consciência das regras escolares permanece heterônoma, e também o quanto as relações estabelecidas são coercitivas. Dificilmente os princípios de reciprocidade, igualdade ou justiça entre os indivíduos são levados em conta no dia a dia da escola.

Palermo Brenelli (1986) em "*Observáveis e Coordenações em um jogo de regras (QUIPS): influência do nível operatório e interação social*" constatou no comportamento dos sujeitos observados a construção de observáveis, as coordenações realizadas, as operações subjacentes às regras, a cooperação e a tomada de consciência das relações lógicas contidas no jogo. Concluiu que idade e nível operatório influenciam resultados melhores.

Castro (1989) em "*Piaget, Sociedade e Educação - Um aspecto da Pesquisa Piagetiana no Brasil*", realiza um levantamento de pesquisas que focaliza a dimensão

social do desenvolvimento humano de 1973 até o ano de 1988, em cuja obra a autora sugere que o campo está aberto a outras investigações. Entre outras colocações escreve que "Piaget tem sido redescoberto ou revisitado neste final de século, o que certamente corresponde às muitas e graves inquietações da humanidade no que diz respeito à conduta social e moral e aos princípios éticos a ela subjacentes".

Souza (1990) em "*Versões de um conto de fadas em crianças de 9 a 11 anos: Aspectos afetivos e cognitivos*" comprovou uma correspondência entre o modo de reconstituição da estória do Chapeuzinho Vermelho e o nível operatório das crianças, e discutiu as interações e correspondências observadas entre os aspectos cognitivos e afetivos.

Araújo (1993) estudou as relações entre o "ambiente cooperativo" e o julgamento moral na criança, analisou as trocas sociais e intelectuais estabelecidas em três ambientes distintos, aplicou provas de julgamento moral de Piaget às crianças dos três ambientes e concluiu que as crianças que vivem num ambiente cooperativo, em sala de aula, apresentam maior desenvolvimento do julgamento moral e autonomia do que as crianças que convivem em ambientes autoritários.

Panier Bagat (1986) em "*Anotações e Reflexões sobre a autonomia moral*" relata várias experiências, nas quais analisa os fatores ambientais e estímulos externos que contribuem para um julgamento moral autônomo. Conclui que um modelo educativo aberto e democrático pode desenvolver a capacidade de julgar autonomamente e descobriu uma série de relações profundas entre a consciência individual e a consciência do grupo. Acrescenta que essas relações nem sempre estão em conformidade com a ética piagetiana.

O estudo de Bagat e Montesano (1988): "*Normes et Valeurs: Le concept d'obéissance chez l'enfant*", tem como ponto de partida o "Julgamento Moral na

Criança" - autonomia, reciprocidade e cooperação representam os fundamentos da ética piagetiana e são considerados como os últimos objetivos a serem atingidos pelo indivíduo no seu desenvolvimento moral. As autoras fazem um levantamento dos estudos que dizem respeito ao desenvolvimento moral na criança (Barbu, 1951; Berkowitz, 1964; Bull, 1969; Colby, Kohlberg, Gibbs & Lieberman, 1983; Damon, 1977, 1983; Durkin, 1959, 1961; Fabri Montesano 1984, 1985a; Panier Bagat, 1977, 1982, 1986); entre eles Kohlberg (1969, 1973, 1976, 1980, 1981, 1986; Kohlberg, Levine & Hewer, 1983) que propôs, retomando a definição de estádios de Piaget uma seqüência de seis estádios de julgamento moral. As autoras escrevem que os estádios de Kohlberg foram concebidos de maneira rígida, esquecendo que o desenvolvimento moral pode apresentar características e estratégias diferentes em certos casos, quase opostos àqueles do desenvolvimento cognitivo. Concordam com a necessidade de uma reavaliação do papel dos valores nos processos cognitivos (conforme propõem Bearison & Zimiles, 1986; Blanchet, 1986) e referem-se em particular aos procedimentos e as estratégias cognitivas e citam mais autores (Cellérier, 1979, Inhelder, 1985 e outros). O interesse das autoras se situa nas condutas e sentimentos morais em vez de um julgamento moral. Constatam a presença de momentos críticos e contradições nos processos de aquisição, por parte da criança, nos conceitos de igualdade e reciprocidade. O julgamento teórico, no que concerne à obediência, parece preceder o ato, contrariando a hipótese piagetiana (1932), que diz que a consciência teórica seria uma reconstituição da moral prática. As autoras admitem que o conceito de autonomia moral descrito por Piaget e retomado por Kohlberg é, possivelmente muito, teórico e idealista.

O conceito de autonomia proposto por Piaget não é considerado teórico nem idealista para vários autores, mas em destaque, Constance Kamii trata da questão da

autonomia entre outras questões relativas ao desenvolvimento geral, intelectual e sócio-emocional da criança em várias obras (1976, 1978, 1980 e 1981) de suma importância, por explorar fundamentos e princípios básicos da teoria piagetiana.

Estudos de Inhelder, Sinclair e Bovet (1974) e de Perret- Clermont (1980) demonstram a importância das interações sociais no desenvolvimento da criança. Das experiências desses autores podem-se fazer implicações pedagógicas como sugere Kamii (1992).

Um outro aspecto que será abordado nesta revisão bibliográfica é a controvérsia Kohlberg-Gilligan.

Benhabib (1987) procura esboçar a contribuição feminista à filosofia moral, focalizando a controvérsia causada pela obra de Carol Gilligan. O trabalho de Guilligan e seus colaboradores em psicologia cognitiva e do desenvolvimento moral recapitula e amplia o paradigma de Kohlberg, sustenta que “a teoria kohlberguiana é válida apenas para avaliar o desenvolvimento de um dos aspectos da orientação moral, que se centra na ética da justiça e dos direitos”.

Segundo Hersh (1984), Guilligan cita vários estudos que mostram que é mais provável que os homens desenvolvam os estádios 4 e 5 de Kohlberg (iniciou suas pesquisas com amostra do sexo masculino) e que as mulheres tendem a empregar o estágio 3 como modo dominante de raciocínio. Essa autora sugere que a aparente diferença sexual pode refletir na versão atual dos estádios mais elevados.

Gilligan, citada por Benhabib, propõe uma distinção entre “formalismo pós-convencional” e “contextualismo pós-convencional”. O primeiro tipo dá solução a todos os problemas morais a partir de conceitos como o contrato social ou o direito natural, e o segundo tipo encontra a solução de acordo com o contexto e crê que nenhuma resposta pode estar correta, quando isenta de contexto. A distinção entre a

ética da justiça e do direito e a ética do cuidado e responsabilidade permite-lhe explicar o desenvolvimento moral das mulheres. Ela propõe uma melhor compreensão do nível mais elevado, mudando a explicação. “A contextualidade, narratividade e especificidade” do julgamento moral das mulheres não é sinal de deficiência, mas sim, sinal de sua força. Em resumo propõe a mudança na “definição de maturidade” em sua compreensão.

Outros autores que contribuem com o tema em estudo nesta pesquisa são: Blasi (1980) com o estudo sobre *“As relações entre o conhecimento moral e a ação moral: Uma revisão crítica da literatura”* e Turiel e Smetana (1984) em *“Conhecimento Social e Ação: A coordenação dos domínios”*.

Blasi (1980) faz uma revisão crítica da literatura no que diz respeito às relações entre o conhecimento moral e a ação moral. Ele crê que o desenvolvimento moralidade, em seu ápice, se encontra na ação. Considera que “as ações morais são completas e emolduram uma variedade de sentimentos, dúvidas, juízos e decisões”. Contudo são poucos os pesquisadores que demarcam o “fenômeno moral à conduta observável objetivamente”.

O autor supõe que “o conhecimento moral desempenha uma função básica no funcionamento moral, conferindo unidade aos diversos processos que o compõe”, e acrescenta que de acordo com esta perspectiva, “o estudo das relações entre conhecimento e ação moral é de importância básica”.

A teoria cognitivo-evolutiva não tem sido suficiente, apesar de toda sua abrangência, para explicar as relações entre o conhecimento e ação. Ela apenas tem avançado a hipótese da existência de uma correlação positiva entre ambos. A análise correlacional pode contribuir, mas é insuficiente para explicar a articulação entre os fatores implicados.

Depois de apresentar suposições sobre a conduta moral e apresentar os estudos empíricos, parece confirmá-los com restrição. “Talvez a limitação mais importante e propagada tenha sido a falta de uma justificação racional articulada e teoricamente clara para estabelecer certas relações específicas”. Comenta que parecia haver uma falta de ajuste entre as hipóteses cognitivo-evolutivas e as estratégias adotadas para a investigação. Os problemas encontrados ajudam-no a concluir que “não será possível realizar um progresso sério no aumento do poder preditivo do raciocínio moral com respeito à ação”, enquanto essa limitação existir diz (com o testemunho dos estudos revisados) que a teoria cognitivo-evolutiva tem desprezado o fenômeno, não por incompatibilidade, mas por evitação.

Contrastando com os psicólogos que gostam das dicotomias, Turiel e Smetana (1984) apresentam uma posição centrada nas inter-relações do pensamento social, na ação social e no conteúdo cultural. Em *“Conhecimento social e ação: A coordenação dos domínios”*, os autores propõem “que as estruturas de pensamento social são fundamentais para as relações do indivíduo com o sistema social e para suas ações neste âmbito”. Desse modo propõem “que os juízos morais são construções que surgem das ações das crianças em interação com o meio social. Portanto, os juízos morais não estão dissociados das ações do indivíduo e formam uma base sobre a qual abordam as experiências sociais concretas”.

Para responder a questão: Em que medida os juízos e o conhecimento moral de um indivíduo conduzem à conduta correspondente? Os referidos autores analisam vários trabalhos e consideram, em primeiro lugar, algumas das formas em que se têm conceitualizado e investigado, empiricamente, a dualidade e as relações entre o comportamento e o juízo moral. Depois consideram as investigações sobre juízo e

comportamento que apóiam a separação dos domínios de juízo social e sua intersecção em situações de conduta.

Segundo Turiel e Smetana, um bom número de estudos mostra que as correlações obtidas variam em níveis e os resultados empíricos indicam que há coerências e incoerências entre o juízo moral e a conduta. Os que defendem a coerência empírica precisam, na opinião dos autores, explicar por que não significam necessariamente relação de causa e efeito, mesmo indicando significativamente esta relação. Os que defendem a falta de coerência não apóiam, necessariamente, a dualidade entre o pensamento e a ação. Seus dados refletem empenhos do indivíduo para coordenar os distintos tipos de juízo pertinentes a uma situação de conduta dada.

Os resultados das pesquisas consideradas ilustram a possibilidade de coordenar distintos tipos de juízos, apóiam a proposta de que tanto os juízos como as ações têm diversas dimensões e refletem categorias construídas de raciocínio social mais do que orientações culturais estereotipadas.

2. DA TEORIA DE JULGAMENTO MORAL DE PIAGET

Para estudar o respeito às regras morais, Piaget parte da análise das regras do jogo. A definição de moral que o inspira é: "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, 1932/77, p.11). Essa definição é aceita por Kant, Durkheim e Bovet. As divergências entre suas doutrinas só aparecem no momento de explicar como a consciência vem respeitar as regras.

Os jogos escolhidos para investigar como as crianças entendem as regras foram: o de bolinhas de gude para os meninos e de pique para as meninas. Ateve-se ao jogo de bolinhas por ser transmitido através das gerações e por possuir normas complexas e

variadas. Para cada sujeito pesquisou a prática das regras, pedindo-lhe que o ensinasse a jogar e jogasse com ele. Piaget pesquisou também a consciência da regras pedindo-lhe que dissesse de onde vinham e quem as tinha inventado e se elas poderiam ser modificadas.

Quanto à prática das regras (maneira como as crianças de idades diferentes se adaptam a elas), Piaget distingue quatro estádios sucessivos:

1o estádio - Motor e Individual

A criança joga em função de seus próprios desejos e hábitos motores. O jogo é individual, a criança estabelece rituais, mas sem direção na sucessão dos acontecimentos.

As regras são motoras, não existem ainda regras coletivas.

2o estádio - Egocêntrico - (mais ou menos entre 2 e 5 anos)

A criança recebe do exterior regras organizadas, procura imitá-las, mas joga sozinha, sem preocupar-se com os parceiros, sem mesmo procurar vencê-los. Jogam lado a lado, não uns contra outros. Todos podem ganhar ao mesmo tempo, e nesta fase as crianças não se preocupam em uniformizar as regras do jogo.

3o estádio - Cooperação Nascente - (mais ou menos 7 ou 8 anos)

O jogador procura ganhar de seu parceiro, aparece a necessidade de controle mútuo e as crianças procuram unificar a regra.

Nesta fase, apesar da unificação, quando os jogadores são interrogados separadamente, dão informações diferentes quanto aos pormenores. Graças ao progresso intelectual, a criança, nesta fase (operatório concreto), torna-se capaz de cooperar, começa a coordenar diversos pontos de vista estruturando leis que devem ser vigiadas e respeitadas por todos reciprocamente.

4o estádio - Codificação das Regras - (mais ou menos 11 ou 12 anos)

As partidas são agora regulamentadas com minúcias. Todos procuram combinar e prever casos possíveis que poderiam aparecer no jogo e codificá-los. As crianças organizam sistematicamente todas as exceções.

Quanto à consciência das regras (sentimento de obrigação), encontramos três estádios:

No primeiro estágio a regra ainda não é coercitiva, porque é puramente motora (Início do estágio egocêntrico).

O segundo estágio envolve o egocêntrico e a primeira metade do estágio de cooperação, a regra é externa e de origem adulta e considerada como sagrada e eterna. Toda modificação é considerada pela criança como uma transgressão.

No terceiro estágio a regra é resultado de um acordo mútuo. O respeito a ela é obrigatório, mas a regra pode ser modificada de acordo com o consenso geral.

Como pode observar-se os estádios seguem as características: limitação egocêntrica das regras, jogar literalmente com regras e adaptação cooperativa a elas. A evolução da prática e da consciência da regra está ligada ao desenvolvimento da criança e às interações sociais que ela estabelece com o mundo. A regra coletiva é inicialmente externa e sagrada, aos poucos vai se interiorizando como efeito do consentimento mútuo e da consciência autônoma. Essa evolução pode ser dividida em três períodos: anomia, heteronomia e autonomia.

No período da anomia (crianças de até + ou - 5/6 anos) não se seguem regras coletivas e as crianças interessam-se pelo jogo para satisfazerem seus interesses motores ou suas fantasias simbólicas.

O segundo período é o da heteronomia. Aparece o interesse pelas atividades coletivas e regradas. As crianças acreditam que as regras foram concebidas pelos "senhores" ou até por Deus e qualquer modificação é proibida, pois são impostas pela

tradição. A criança heterônoma não vê as regras como necessárias para regular e harmonizar as ações de um grupo de jogadores e, por isso, não as segue à risca.

O último período é o da autonomia. As crianças jogam seguindo as regras do jogo e o respeito às regras é compreendido como acordos entre parceiros. Cada um pode criar regras, afim de que as mesmas sejam apreciadas e aceitas pelos outros. A autonomia demonstrada na prática da regra aparece mais cedo do que a autonomia revelada pela consciência da mesma.

Com esse estudo, Piaget formula a hipótese de que o desenvolvimento do juízo moral segue as mesmas etapas que as do jogo. Para verificar esta hipótese o autor estuda a maneira pela qual a criança concebe seus deveres e valores morais em geral. Analisa a prática e a consciência da regra e relata pesquisas sobre o realismo moral e sua relação com a coação adulta.

O realismo moral, assim como o realismo em geral, é o resultado de uma confusão entre o subjetivo e o objetivo, e também da coação intelectual do adulto.

"O realismo moral é a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso" (Ibidem, p. 97).

As características que o realismo moral apresenta são três:

- 1) "O dever é essencialmente heterônomo". É considerado bom todo ato de obediência aos adultos ou às regras. É mau todo ato de desobediência às regras;
- 2) É ao "pé da letra" e não no espírito em que a regra é observada;
- 3) "O realismo moral acarreta uma concepção objetiva da responsabilidade".

Avaliam-se os atos não em função da intencionalidade, mas em função de suas conseqüências. (Ibidem, p. 97)

Para investigar como a criança concebe a moral em relação ao dever, o autor aborda questões sobre os desajeitamentos infantis, o roubo e a mentira.

Piaget utiliza como método o julgamento feito pelas crianças sobre dilemas morais - duas histórias que normalmente ocorrem na vida das crianças, como por exemplo: Uma criança quebra 11 xícaras acidentalmente. Na outra história, outra criança quebra uma só xícara num momento em que realizava uma ação ilícita. Pede-se a criança que responda a duas questões: 1) As crianças são igualmente culpadas, ou uma é mais culpada que a outra? 2) Qual das duas é mais culpada e por quê? O método envolve compreensão, reprodução da história e conversação a respeito.

A criança em fase de realismo moral julga pelo aspecto exterior da ação (ter quebrado mais ou menos xícaras) e não pela intencionalidade da ação. A preocupação pelo prejuízo material prevalece sobre a questão da obediência ou de não obediência a regras. A criança pequena, até mais ou menos 8 anos, não dissocia o dever às regras do dano ocorrido, que é uma forma de responsabilidade objetiva.

As respostas dadas pelas crianças no decorrer da pesquisa, mostram que mesmo as menores são capazes de apreender as nuances morais e de considerar as intenções. O fato de elas se basearem no dano material é produto da coação adulta. O adulto usa de muito rigor contra os desajeitamentos infantis, não compreendem as situações e punem em função da materialidade do ato, por isso a criança adota essa mesma maneira de ver e aplicar as regras ao pé-da-letra. Quando o adulto sabe ser justo, e a criança pode colocar seus sentimentos, a responsabilidade objetiva perde a importância.

As regras impostas pelo adulto são, para a criança, obrigações categóricas, não importando se estas regras sejam aplicadas ou não. O realismo moral aparece, então, como produto da coação e das formas primitivas do respeito unilateral.

A respeito da mentira, o interrogatório versou sobre o que é a mentira (definição), responsabilidade em função do conteúdo das mentiras e responsabilidade em função das conseqüências materiais.

O objetivo dessa pesquisa foi fazer uma análise de como a criança julga e avalia a mentira. Trata-se “de saber se a criança compreendeu que mentir é trair consciente e intencionalmente a verdade” (Ibidem, p.122). O método continua com o julgamento de histórias. As respostas dadas pelas crianças atestaram tendências realistas e continuam orientadas para a responsabilidade objetiva. A proibição de mentir permanece exterior à consciência da criança. Aparece, aqui, também a indissociação entre as noções de ato intencional e de ato involuntário que desaparece por volta dos 8 anos, ao mesmo tempo em que desaparecem a maioria dos fenômenos de animismo e artificialismo.

Para os menores uma afirmação parece mais mentirosa quanto mais se afasta da realidade. Ao contrário dos mais velhos que acreditam que a mentira é mais grave quanto menos aparente for. As respostas das crianças evoluem com a idade e caminham em direção à reciprocidade. O respeito unilateral, fonte de ordem absoluta, cede terreno diante do respeito mútuo, fonte da cooperação. São 3 as etapas desta evolução:

1) A mentira é grave, porque é objeto de punição. Se suprimissemos as punições, a mentira seria permitida;

2) A mentira é grave em si, mesmo que não a puníssemos, não se deveria mentir;

3) A mentira é grave, porque se opõe à confiança e à afeição mútuas.

A consciência da mentira interioriza-se pouco a pouco, e acredita-se que isso ocorre sob influência da cooperação.

O estudo da mentira confirma os resultados a respeito dos desajeitamentos e do roubo: as crianças mais novas (até + ou - 7/8 anos) desprezam a intenção e se ocupam do resultado dos atos; as mais velhas levam em conta as intenções.

A consideração das intenções supõe a cooperação e o respeito mútuo. É preciso criar um clima de ajuda e compreensão recíproca, para a criança criar em si uma moral da reciprocidade e não da obediência. A moral da reciprocidade é a da intenção e da responsabilidade subjetiva.

Quando a criança descobre que a verdade é necessária nas relações de respeito mútuo, já está a caminho da autonomia, pois a verdade dos fatos deixará de ser imposta externamente, mas será compreendida pela consciência pessoal.

Os resultados obtidos com o estudo do realismo moral confirmaram os da análise das regras do jogo de bolinhas. Parecem existir na criança duas morais distintas: a moral da heteronomia e a moral da autonomia. Entre essas duas morais é possível encontrar uma fase intermediária que é a da interiorização e generalização das regras e ordens. A autonomia só é conquistada com a reciprocidade e com o respeito mútuo.

Sobre a noção de justiça, Piaget faz uma análise dos julgamentos das crianças referentes às sanções. Para saber até que ponto as crianças consideram as sanções como justas, o autor apresentou às mesmas diferentes tipos de sanções. Assim pode-se opor à sanção expiatória uma de reciprocidade.

O método continua com as histórias, e pergunta-se à criança se considera a sanção como justa e eficaz, fazendo-a comparar, por exemplo, uma história de pais que punem com outra de pais que explicam os atos de seus filhos. Questiona-se quais das crianças retornarão a fazer o "indesejável" - aquelas que foram punidas ou as que não foram.

Pelas respostas das crianças com respeito à sanção, Piaget encontrou dois tipos de reação:

1-) baseada em a noção de expiação (arbitrariedade) - a sanção é considerada justa e necessária quando consiste em castigar, fazer o culpado sofrer e sentir a

gravidade de sua falta. A punição mais justa é a mais severa; é arbitrária por não haver relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado. A idéia de justiça retributiva está ligada à severidade da punição. Sanções expiatórias são aquelas que caminham junto com a coação e com as regras da autoridade; (externas à consciência do indivíduo).

2-) baseada em a noção de reciprocidade (igualdade) - as sanções justas são aquelas que exigem uma restituição, ou que fazem o culpado arcar com as conseqüências de suas faltas, ou ainda sanções que consistem num tratamento de reciprocidade - "A simples repreensão e explicação são mais proveitosas que o castigo" (Piaget 1977, p. 176).

Sanções por reciprocidade caminham junto com a cooperação e com as regras de igualdade. Se uma regra interna for violada, não há necessidade de impor de fora o respeito pela lei. A ruptura do elo social faz o culpado sentir seus efeitos. As sanções por reciprocidade mostram a relação do conteúdo e de natureza entre a falta e a punição.

De acordo com as influências sociais, pode-se dizer que há uma evolução no desenvolvimento moral da criança, embora se possa encontrar em qualquer idade representantes dos dois tipos de reação, isto é, uns baseando-se na expiação outros na reciprocidade. A reciprocidade tende a dominar a expiação, o que é um caso particular de uma evolução geral do respeito unilateral para o respeito mútuo e, portanto, a moral da heteronomia corresponde à noção de expiação, e a moral da autonomia corresponde à noção de reciprocidade.

Quanto à noção de justiça, os resultados mostraram a presença de três tipos de justiça: a imanente, a retributiva e a distributiva.

A justiça imanente acontece com maior freqüência nas crianças menores. Ocorre quando a criança acredita que suas faltas, ou más ações são punidas automaticamente

por Deus ou por outras coisas - ao dizerem "Foi bem feito". A noção da justiça imanente é produto da coação adulta. Aos poucos a criança percebe a insuficiência deste tipo de justiça, e quanto mais se desenvolve intelectualmente, vai deixando de acreditar nas sanções imanandas das coisas e nas sanções expiatórias.

A justiça retributiva é aquela que acredita que todo delito deve ser castigado. É a justiça que se define pela proporcionalidade entre o ato e a sanção, pois está ligada à coação adulta e ao realismo moral. A criança considera justa as sanções punitivas. Quanto mais severa a sanção, mais eficaz .

A igualdade acaba por vencer a sanção no decorrer do desenvolvimento mental, o que caracteriza a justiça distributiva. A justiça distributiva opõe-se à retributiva e aparece com o estabelecimento das relações de respeito mútuo; é igualitária e temperada pelas preocupações de equidade.

Nas pesquisas sobre igualdade e autoridade as histórias colocavam a necessidade de igualdade em choque com o fato da autoridade. Os resultados mostram três etapas no desenvolvimento da justiça: a justiça subordinada à autoridade adulta, confundindo justiça com lei, mesmo que injusta. A justiça nesta primeira etapa está ligada à obediência e, portanto a um princípio de heteronomia; o igualitarismo progressivo e por último a justiça igualitária, que caminha para a autonomia em forma reciprocidade. O senso de justiça só se desenvolve com os progressos da cooperação e do respeito mútuo.

Em todos os campos Piaget encontrou a oposição de duas morais e dois tipos de relações sociais:

a) a moral da heteronomia: do dever, da autoridade, da obediência. A intenção neste tipo de moral não é considerada, e a responsabilidade é objetiva. A moral do dever é resultado da coação do adulto e é caracterizada pelo respeito unilateral, ou seja, respeito proveniente de uma relação desigual entre as partes;

b) a moral da autonomia: do bem, da reciprocidade, da solidariedade. A intenção neste tipo de moral é considerada, e a responsabilidade é subjetiva. A moral do bem é resultado da cooperação e é caracterizada pelo respeito mútuo, ou seja, respeito proveniente de uma relação de igualdade entre as partes.

Percebe-se que os tipos de relações sociais encontrados estão intimamente ligados ao tipo de moral resultante destas relações:

a) as relações de coação, cuja imposição do exterior ao indivíduo é um sistema de regras obrigatórias. São relações de autoridade e respeito unilateral e só uma das partes impõe a outra regras, formas de pensar e valores. Neste tipo de relacionamento não há troca, não há reciprocidade. As relações de coação reforçam o egocentrismo, dificultam a assunção de papéis e a troca de pontos de vista impedindo relações de reciprocidade que levam à heteronomia moral;

b) as relações de cooperação que são definidas pela reciprocidade e respeito mútuo. O próprio deste tipo de relação não é impor regras prontas, mas construir regras por acordo mútuo. Os sujeitos, para assim se relacionarem, precisam se descentrar para poder compreender o ponto de vista alheio e coordenar estes pontos de vista em jogo, para então estabelecer a regra cujas relações são de igualdade. As relações de cooperação levam à autonomia moral.

Piaget examinou teses da Psicologia e da Sociologia Morais para confrontá-las com seus resultados. Examinou, entre outras, as idéias de Durkheim e Bovet. Esses autores divergem quanto à idéia de respeito. Para Durkheim a lei dá origem ao respeito, isto é, na medida em que o indivíduo obedece às regras, ele é respeitado - a lei vem do respeito do indivíduo pela coletividade; e para Bovet o respeito dá origem à lei, isto é, o indivíduo que dá as ordens precisa ser respeitado por aquele que as recebe e envolve relações interindividuais.

Piaget constatou um paralelismo entre as teses desses dois autores, pois ambos valorizam a internalização de valores morais externos. E escreve que “para sair da heteronomia própria da ordem e deveres, só um poder legislativo concedido à razão explicará a autonomia” (Piaget, 1977, p.330).

Durkheim explica o dever pela heteronomia, pela coação social própria da sociedade conformista, e Bovet explica o dever pelo respeito dos mais novos pelos mais velhos, o que para Piaget representa o respeito primitivo ou respeito unilateral do inferior para o superior. Sua crença é de que o medo que intervém no respeito unilateral dá lugar ao medo de “decair aos olhos do indivíduo respeitado” e acrescenta que a necessidade de ser respeitado equilibra a necessidade de respeitar. Surge, então, a reciprocidade que anula a coação. O que até então era ordem, transforma-se em acordo mútuo, e as regras deixam de ser externas.

As leis racionais de reciprocidade é que constituirão as verdadeiras normas morais, libertando a razão para constituir seu plano de ação. A coerência interna e externa da razão precisa estar salvaguardada, e Piaget explica que isto ocorre “à proporção em que o indivíduo consegue situar-se numa perspectiva tal que as outras perspectivas concordem com ela”. Assim define a conquista da autonomia.

Para Kant o respeito pela lei é produto exclusivo da razão humana. Durkheim reconhece o papel da razão do kantismo, mas afirma que não pode haver ação sem afeto ou desejabilidade. Para controlar este desejo introduziu o sentimento de sagrado (controle externo). Bovet afirma a presença da razão e da afetividade num misto de amor e medo.

Piaget concorda com Durkheim e com Bovet para explicar o início do desenvolvimento moral na criança. Na moral da heteronomia o respeito pelas regras morais se dá pelos sentimentos de amor, medo e sagrado. Esses sentimentos

desaparecem na moral da autonomia, cujas ações são movidas por um sentimento racional de necessidade, concordando com Kant quanto ao papel legislador da Razão. Para Piaget afeto e moral se harmonizam.

Quanto às conseqüências pedagógicas, os resultados apresentados na obra "O Julgamento Moral na Criança" (1932), mostram a importância do ambiente cooperativo. As metodologias que melhor corresponderiam aos resultados psicológicos encontrados seriam os "trabalhos em grupo" e o "self-government", desenvolvidos na escola ativa; e o autor acrescenta que tais métodos devem ser comprovados na prática, a fim de verificar se a cooperação pode ser generalizada a título de processo educativo

3. DA TEORIA DE JULGAMENTO MORAL DE KOHLBERG

Lawrence Kohlberg (1927 - 1987), psicólogo e pesquisador norte-americano, dedicou-se ao estudo do desenvolvimento moral, analisou as teorias psicanalíticas e de aprendizagem e constatou que a maioria dos cientistas sociais tem visto a moralização como um processo de interiorização de regras externas. Certo de que o ápice do processo de moralização é aquele em que a conduta se orienta por padrões ou princípios internos, rejeitou as hipóteses dessas teorias e continuou suas investigações com base no paradigma cognitivo-evolutivo construtivista de Piaget. Uma de suas contribuições foi aplicar o conceito de desenvolvimento em estádios ao estudo do juízo moral.

Partindo da perspectiva piagetiana, Kohlberg (Kohlberg, 1963, p.11) escreveu que os princípios morais internos são "resultado de um conjunto de transformações de atitudes e conceitos primitivos" que acompanham o crescimento cognitivo nas percepções e ordenações do mundo social da criança, com o qual está interagindo continuamente.

Sua crença é de que os princípios não são limitados a uma sociedade concreta, não são aprendidos na infância, também não são inatos, porém construídos por processos interativos e são produto de um juízo moral edificado.

Em sua teoria, Kohlberg descreve o desenvolvimento do juízo moral, e pode-se dizer que o mesmo opera no dia-a-dia das pessoas, à medida que se confrontam com os problemas sociais existentes. As questões como aborto ou eutanásia, por exemplo, levam os sujeitos a emitirem juízos morais de diversos tipos, que são as justificativas e portanto as razões que uma pessoa dá ao modo de agir próprio ou em relação a outras pessoas. Algumas pessoas emitem juízos presos a regras de condutas tradicionais e externas; outras, por sua vez, seguem sua consciência ou princípios internos. Há ainda pessoas que julgam visando ao interesse pessoal, ou também por recompensa ou medo da punição.

O exercício do juízo moral, segundo Hersh (1984), é um processo cognitivo que permite ao sujeito refletir sobre seus próprios valores e também avaliá-los e ordená-los em uma hierarquia lógica para a tomada de decisão numa situação de conflito.

Freitag (1992) escreve que a idéia central de Kohlberg é de que há uma seqüência de estádios invariantes, assim como existe esta seqüência para o raciocínio lógico-matemático. A estruturação da consciência moral também ocorre em patamares cada vez mais elevados e melhor equilibrados, decorrentes da interação do organismo com seu meio, cujas estruturas, por sua vez, vão se transformando em relação a si mesmo e em relação à sociedade. O equilíbrio resultante das interações entre o sujeito e o meio representa sempre um nível de justiça.

Kohlberg analisa a capacidade de assumir papéis, isto é, a capacidade de raciocinar como o outro, de se “colocar na pele” do outro (desempenho de papel). Os estádios representam modos sucessivos de assumir o papel de outros em situações

sociais. Além do desempenho de papel, são fatores do juízo moral o nível de desenvolvimento cognitivo, o ambiente e as interações sociais.

Afim de compreender o desenvolvimento moral, Kohlberg realizou uma série de pesquisas com adolescentes e adultos dos EUA, do México, da China (Taiwan), da Turquia, da Malásia (Atayal), enfim em diferentes países, envolveu sujeitos de zona rural e urbana e sujeitos das mais diversas religiões. Kohlberg optou por adolescentes e adultos e não por crianças como Piaget, porque acreditava que a moralidade não estava concluída aos 12-13 anos como imaginava Piaget. Para Kohlberg só se alcançaria a moralidade por volta de dez anos mais tarde.

Para esse estudo utilizou o método de entrevistas inspirado em Piaget, apresentou aos sujeitos, dilemas morais hipotéticos, envolvendo personagens em situação difícil e que para resolver deveria escolher entre valores conflitivos. Cada sujeito deveria julgá-los e justificar seu raciocínio e o entrevistador tinha o cuidado em deixar o sujeito à vontade para responder livremente e acompanhava o raciocínio da escolha. Alguns dos dilemas utilizados por Kohlberg podem ser encontrados no anexo 1.

A conclusão desse estudo mostrou que há tendências etárias quanto ao uso de tipos de raciocínio moral identificados nas respostas e verificou também um conjunto de aspectos de julgamento moral. O anexo 2, apresenta os aspectos do desenvolvimento moral de Kohlberg, citado por Fini, 1979.

Partindo da análise das respostas e dos raciocínios apresentados pelos sujeitos diante dos dilemas, Kohlberg definiu, em 1969, seis estádios de desenvolvimento moral com as reformulações de sua teoria em 1983. Enquadrou-os em três níveis. O Quadro I, de Kohlberg citado por Hersh (1984) ilustra a nova versão da teoria dos seis estádios morais de Kohlberg conforme três óticas: o conteúdo do que é considerado correto, as razões apresentadas e a perspectiva sociomoral.

QUADRO I : - DOS SEIS ESTÁDIOS DE JULGAMENTO MORAL SEGUNDO KOHLBERG

NÍVEL E ESTÁDIO	VALOR MORAL	RACIOCÍNIO MORAL	PERSP. SOCIAL DO ESTÁDIO
<p>Nível I: Préconvencional <u>Estádio 1:</u> Moralidade Heterônoma.</p> <p><u>Estádio 2:</u> Individualismo. Fins instrumentais e trocas.</p>	<p>Submeter-se a regras apoiadas por castigo; obediência pela obediência; evitar dano físico a pessoas e propriedade.</p> <p>Seguir regras só por interesse próprio imediato; agir para satisfazer os próprios interesses e necessidades e permitir aos outros que também o façam. Igualitarismo ingênuo e orientação para troca e reciprocidade.</p>	<p>Evitar o castigo. Poder superior da autoridade.</p> <p>Satisfazer os próprios interesses em um mundo onde se deve reconhecer que outros também têm interesses.</p>	<p><u>Ponto de vista egocêntrico.</u> Não considera os interesses dos outros nem os reconhece como diferentes dos seus; não relaciona os pontos de vista. Considera as ações mais fisicamente do que em termos psicológicos dos demais. Confunde a perspectiva da autoridade com a própria.</p> <p><u>Perspectiva individual concreta.</u> Reconhece que todos têm interesses a satisfazer e que podem entrar em conflito; o bem é relativo (no sentido individualista concreto).</p>
<p>Nível II: Convencional <u>Estádio 3:</u> Expectativas interpessoais mútuas. Relações e conformidade de interpessoal</p>	<p>Viver de acordo com o que as pessoas que o cercam esperam de um bom filho, irmão, amigo etc... "Ser bom" é importante e significa ter bons motivos e mostrar interesses pelos demais.</p>	<p>Há a necessidade de ser uma boa pessoa aos próprios olhos e aos dos demais; preocupar-se com os outros, acreditar na Regra de Ouro, desejo de manter as regras e autoridade que apóiam a boa conduta típica.</p>	<p><u>Perspectiva do indivíduo em relação a outros indivíduos.</u> Consciência de sentimentos compartilhados, acordos e expectativas que têm prioridade sobre os interesses individuais. Relaciona pontos de vista através da Regra de Ouro concreta, pondo-se no lugar dos outros. Entretanto não considera uma perspectiva de sistema generalizado.</p>

Kohlberg foi fiel ao modelo original desenvolvido por Piaget. Concebeu os estádios com base em critérios lógicos e teóricos, postulando uma seqüência hierarquizada. Os estádios do desenvolvimento moral de Kohlberg obedecem às seguintes características:

- 1) Os estádios implicam diferenças qualitativas no modo de pensar (estruturas) ou de resolver problemas;
- 2) Cada estágio forma um todo estruturado;
- 3) Os estádios formam uma seqüência invariante;
- 4) Os estádios são integrações hierárquicas.

Os pesquisadores Fini (1979), Hersh (1984) e Freitag (1992) apresentam uma revisão bibliográfica abrangente, e com base nesses estudos pôde se inferir que teoria de Kohlberg foi testada por ele próprio assim como por outros pesquisadores como E. Turiel, J. Rest, A. Higgins, R. Mayer, A. Colby e M. Blatt. Isso em vários estudos e abrangendo diferentes aspectos. Quanto às pesquisas longitudinais os dados e as evidências experimentais comprovaram a invariabilidade da seqüência. Os estádios implicam em universalidade de seqüência sob condições diversas, independente da língua e da cultura. Os resultados foram confirmados também com amostras brasileiras (Biaggio, 1975 - 1988; Lazari, 1978 - 1979; Nascimento, 1979; Bzuneck, 1975 - 1979; Freitag 1981 - 1988).

Kohlberg centraliza sua atenção no julgamento e não na ação ou conduta moral, isto quer dizer que o que o sujeito diga, não implica necessariamente em ação. Mas pode se obter uma amostra de seu pensamento real. Hersh (1984) escreve que através das respostas às perguntas o entrevistador deve procurar as estruturas de julgamento moral, o que representará a forma do pensamento. Busca-se então o uso da forma nos dilemas e ao identificá-lo, estabelece-se o estágio de julgamento moral que caracteriza o raciocínio

do sujeito. A dimensão cognitiva do julgamento moral implica que há mudanças na forma de raciocínio ao longo do desenvolvimento, o que independe do conteúdo do problema moral analisado.

O desenvolvimento moral está relacionado aos estádios lógicos da inteligência, pois, para fazer julgamentos morais de nível mais elevado, o sujeito precisa ser capaz de fazer proposições lógicas, classificar, considerar possibilidades e hipóteses, como também deduzir implicações - o que é próprio do estágio das operações formais do desenvolvimento cognitivo. Kohlberg estabeleceu um paralelismo entre os estádios do desenvolvimento cognitivo de Piaget e os do desenvolvimento moral de sua teoria, este paralelismo é ilustrado no Quadro II de Kohlberg citado por Araújo (1993).

QUADRO II: - DO PARALELISMO ENTRE OS ESTÁDIOS DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE PIAGET E OS ESTÁDIOS DE DESENVOLVIMENTO MORAL DE KOHLBERG

ESTÁDIOS COGNITIVOS	ESTÁDIOS MORAIS
Pré-operacional: a função simbólica aparece, mas o pensamento é marcado pela centração e irreversibilidade.	Estádio 1 (Heteronomia): o certo e o errado são determinados pela autoridade e pela consequência física das ações.
Operações Concretas: surge a classificação, conservação a seriação e o objetivo é diferenciado do subjetivo.	Estádio 2 (Trocas): a interação cooperativa é baseada em simples trocas, e o certo é definido como o que serve aos próprios interesses e desejos.
Início das operações formais: há o desenvolvimento da coordenação de reciprocidade com inversão e aparece a lógica proposicional.	Estádio 3 (Expectativas): a ênfase é dada para o estereótipo do bom sujeito e age buscando aprovação dos outros.
Operações formais Básicas: surge o raciocínio hipotético- dedutivo, envolvendo habilidades para estabelecer relações entre variáveis e organizar análises experimentais.	Estádio 4 (Sistema social): busca a manutenção da ordem social por meio da obediência às leis e busca cumprir suas obrigações
Operações formais consolidadas: as operações tomam-se completamente exaustivas e sistemáticas.	Estádio 5 (Contrato social): o certo é definido pelos acordos mútuos estabelecidos por toda a sociedade.

Obs: Neste quadro Kohlberg não apresenta o estágio 6. Ele não se contenta com este paralelismo, quanto à consciência pós-convencional orientada pelo princípio de justiça. Há diferença de grau e de qualidade, porque o raciocínio moral é mais rico, envolve além de objetos e coordenações, seus pontos de vista, as relações entre si e a consideração dos efeitos de uma ação sobre todos os participantes da situação (Freitag, 1992).

Contudo, o desenvolvimento cognitivo é condição necessária para o desenvolvimento moral mas, segundo Kohlberg não é condição suficiente, pois todos que alcançam os níveis mais elevados do desenvolvimento moral devem ter alcançado o nível operatório formal do desenvolvimento cognitivo, mas nem todos que o alcançam chegam ao nível 5 ou 6 do raciocínio moral.

Kohlberg foi criticado pela falta de comprovação empírica da existência dos estádios 5 e 6 em todas as culturas. Freitag (1992) conclui que o erro não está na teoria e sim na realidade social que está precisando de correção. A ausência desses estádios revela a estrutura da sociedade na qual os indivíduos vivem, o que demonstra que a organização das sociedades é que bloqueia o acesso a níveis superiores do pensamento e da moralidade autônoma.

Kohlberg acredita que todos os homens em todas as culturas podem alcançar os estádios mais elevados, desde que haja ótimas condições para o desenvolvimento sócio-moral.

O autor em estudo também desenvolveu programas práticos de educação moral, que podem ser agrupados em duas categorias. Uma delas é a discussão de dilemas sociais em grupos de professores e estudantes, e a outra se trata da construção de comunidades justas. Nenhuma das experiências atingiu, satisfatoriamente, o objetivo de promover a psicogênese aos últimos estádios da moralidade.

Esses resultados pedagógicos, segundo Freitag (1992), não invalidam a teoria psicológica, nem mesmo invalidam o objetivo pedagógico de assegurar aos estudantes o alcance dos últimos estádios do pensamento cognitivo e moral.

A pedagogia pode beneficiar-se da teoria psicológica. Conhecendo a teoria do desenvolvimento moral, os mecanismos e os estádios da consciência moral, o educador pode, então, extrair inferências para proceder em sala de aula.

4. DA TEORIA DA EQUILIBRAÇÃO APLICADA AO JULGAMENTO MORAL

Ao tratar dos fatores de desenvolvimento, Piaget enfatiza o papel da equilibração das estruturas cognitivas que ocorre movida por trocas entre o organismo e o meio, isto é, pela interação social.

O modelo da equilibração pode ser utilizado para estabelecer a relação entre o Juízo Moral e o oferecimento de um ambiente mais ou menos cooperativo.

A maneira de ser social é que determina a sua consciência, ou esta determina seu modo de ser social? Acredita-se que consciência e ser social se implicam mutuamente, porque, à medida que o indivíduo interage com o meio e com os outros, suas estruturas se alteram, e assim ocorrendo, suas ações podem se valer de melhores instrumentos cognitivos de avaliação antes de ocorrer. Alteram-se estruturas cognitivas e alteram-se as condutas afetivas (sociais ou morais) sempre evoluindo em direção a um equilíbrio para melhor. Este processo segue um modelo teórico geral, pelo qual, Piaget (1976) explica sua pergunta: Como o indivíduo passa de um estado de menor conhecimento para um estado de maior conhecimento? Acredita-se que este raciocínio possa ser estendido para: Como o indivíduo passa de um estado menos evoluído como ser social, para um estado mais evoluído?

A passagem de um estado de menor conhecimento a um estado de maior conhecimento, ocorre por níveis de equilibrações que permitem ao sujeito o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral, num caminhar constante.

O processo de equilibração é fundamental porque é necessário para a coordenação de outros três fatores: Maturação, Experiência e Interações e Transmissões sociais. A evolução ou a passagem de um estágio para outro, no desenvolvimento, ocorre através da equilibração ou auto-regulação, isto é, nas

palavras de Piaget (1986, p.132): "uma seqüência de compensações ativas do sujeito em resposta às perturbações do meio e de regulação ao mesmo tempo retroativa (sistema de anéis ou "feedbacks") e antecipadora, que constitui um sistema permanente de tais compensações".

Os quatro fatores do desenvolvimento explicam a evolução intelectual e cognitiva da criança. É importante considerar também o desenvolvimento da afetividade e da motivação, pois são os motores e a "energética" da própria inteligência. Os aspectos afetivo e cognitivo são ao mesmo tempo inseparáveis e irredutíveis. O afeto motiva as operações do conhecimento, e o conhecimento motiva as condutas afetivas.

A teoria de Piaget se baseia no princípio da interação. As estruturas só se desenvolvem se o organismo estiver em constante interação com o meio. A interação ou adaptação humana se caracteriza pela busca ativa no meio. Neste processo, o interesse tem um papel central.

Algo do meio chama a atenção do sujeito e estimula seu interesse que se experimenta como sentimento e motiva a ação. Por exemplo: um jogo, uma pessoa atrativa, ou mesmo algo dentro de si, como uma idéia nova, ou até um conflito de idéias e sentimentos. Este ou estes estímulos dirigem a atenção e os processos cognitivos.

O afeto se desenvolve, paralelamente ao conhecimento e as emoções mudam à medida que se desenvolvem novas habilidades de interpretar as situações sociais.

Esse paralelismo é funcional e torna os fatores de evolução comuns aos aspectos cognitivo e afetivo. Para Piaget (Piaget & Inhelder, 1968-1986), as principais características deste paralelismo são as seguintes:

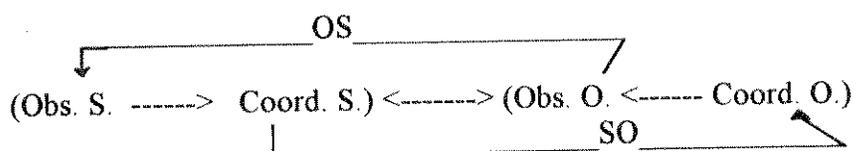
- a) os sentimentos comportam raízes hereditárias sujeitas à maturação;
- b) os sentimentos diversificam-se no decorrer da experiência vivida;
- c) os sentimentos enriquecem-se através da troca interindividual ou social;

d) além desses três fatores há crises e reequilibrações.

Toda formação da personalidade é dominada pela procura de uma certa coerência e organização de valores. Portanto o desenvolvimento da vida afetiva e das motivações insistem no papel das auto-regulações.

Toda evolução cognitiva ou afetiva é um progresso contínuo que conduz as regulações à reversibilidade e extensão.

Para explicar esta afirmação é preciso entender os processos da passagem de um modo de organização conceitual a outro. O modelo, pelo qual, Piaget (1976) descreve a organização que caracteriza os níveis sucessivos do conhecimento é o seguinte:



Obs. S. - observáveis do sujeito, referem-se às constatações do sujeito de acordo com suas experiências anteriores, ou seja com seus esquemas de assimilação;

Coord. S. - coordenações do sujeito, são caracterizadas pelas inferências, referem-se aos instrumentos cognitivos de que se dispõem para produzir um observável;

Obs. O. - observáveis do objeto, consistem em constatações efetuadas sobre os objetos, na medida em que estes se modificam em função da ação sobre os mesmos (classificações, ordenações, correspondências) Pode ser produzido tanto pelos Obs.S. como pelas Coord.O.;

Coord. O. - coordenações do objeto, referem-se às relações entre os objetos, trata-se de uma aplicação de composições operatórias a objetos.

Os quatro termos resultam num ciclo que obedece à seguinte ordem:

Obs.O --> Obs.S --> Coord.S --> Coord.O --> Obs. O --> etc.

Na perspectiva sócio-moral, especificamente, estes termos correspondem a:

Obs.O = fato ocorrido, ação ou acontecimento (falta cometida, mentira, roubo etc). -->

Obs.S. = reação própria e do outro. Ponto de Vista Adotado = Perspectiva Social -->

Coord.S. = inferências baseadas em experiências anteriores levam o sujeito a acreditar que o correto é agir de determinada maneira, entende as conseqüências de seu ato de acordo com seu Valor Moral, que é a comparação ou seriação das satisfações já obtidas ou a serem obtidas. -->

Coord.O. = relação entre o fato e a reação seria a aplicação de seu Raciocínio Moral para decidir que atitude tomar. -->

Obs.O = refere-se ao que pode ser produzido pelas Coord.O e também pelos Obs.S., por ex.: Uma falta cometida é algo que pode ser interpretada (Obs.S) de acordo com o ocorrido, demonstrando também uma determinada reação (Coord.O).

OS é um processo que envolve regulações e equilibrações e concerne aos observáveis. É um processo relativo à conscientização e que comporta conceituação, devido à necessidade de construir sobre o nível da consciência, o que antes ocorria pela via motora ou prática. Então é normal que os observáveis relativos à ação (Obs.S) fiquem deformados e incompletos por não estabelecerem relação precisa com os observáveis relativos aos objetos (Obs.O).

SO é um processo que envolve regulações e equilibrações e concerne às coordenações. Para compreender e mesmo para descobrir as relações causais entre os

objetos, o sujeito é obrigado a passar por suas próprias operações, porque toda coordenação dinâmica entre objetos supõe o emprego de inferências necessárias e o emprego de operações ou pré-operações fundadas sobre as coordenações gerais da ação (ordem, encaixes, correspondência, transitividade etc.).

A interação entre o sujeito e os objetos é cíclica e vai promover modificações no sistema cognitivo. O sujeito só chega a um conhecimento de suas próprias ações através de seus resultados sobre os objetos, porém, ele só consegue compreender os resultados de suas ações sobre os objetos por meio de inferências ligadas às coordenações destas mesmas ações.

Este tipo de interação considera dois fatos fundamentais, como Piaget (1976, p.56) descreve:

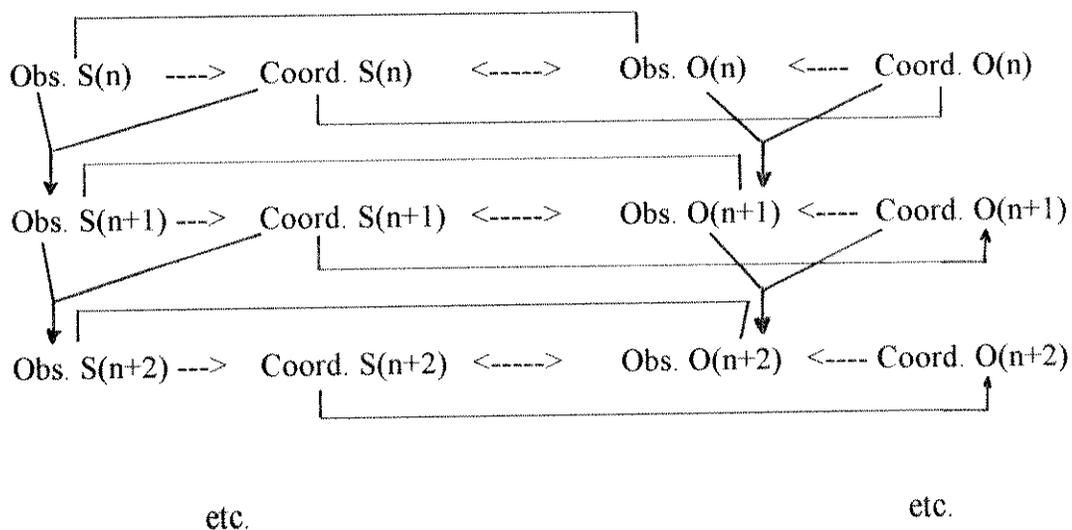
1) um observável depende de coordenações anteriores em seus sucessos ou fracassos;

2) reciprocamente, as coordenações provocarão descoberta de novos observáveis, por causa de melhor constatação. Até que se atinja uma “performance”, acontece uma sucessão de estados verificadores de uma equilibração progressiva.

Nota-se a evolução do equilíbrio, nos estádios kohlbergianos, observa-se a centração de ponto de vista em cada patamar, em outras palavras acompanha-se a evolução dos Obs.S:

Individual --> Interindividual --> Grupo --> Sociedade --> Sociedade x Princípios Individuais --> Princípios Morais Autônomos.

Esta evolução segue o modelo geral proposto por Piaget (1976):



O modelo descreve as interações sujeito-objeto (entendendo-se por objeto outro sujeito, um acontecimento social, idéias, valores, relações humanas) através dos observáveis e coordenações. No caso, perspectivas Sócio-Moral (observáveis) e Valores e Raciocínios Morais (coordenações) em um momento N (estádio ou evolução dentro deste estádio). Destes Obs. e Coord. que caracterizam o momento N , resultarão novos Obs. e Coord. relativos a outros momentos $N+1$, $N+2$ etc, produto das regulações alfa, beta e gama em resposta às perturbações produzidas por falta de instrumentos apropriados no momento anterior.

As mudanças funcionais que ocorrem no decorrer das equilibrações e da evolução das regulações acompanham mudanças de conduta que Piaget (1976) distingue:

1) conduta de tipo α (alfa): não produz modificação no sistema, mantém inalterada a relação partes-todo, não causa evolução. A reação à perturbação é de negação, isto é, o sujeito quer anular a perturbação ou rejeitar o elemento novo, para que ele não intervenha no interior do conjunto já estruturado. Conserva o estado n .

Características apresentadas: ausência das retroações e antecipações, bem como ausência de inversões e reciprocidades. O sujeito ainda não constrói as negações;

2) conduta de tipo β (beta): modifica partes do sistema, altera partes do sistema, mas conserva o todo. Esta conduta consistirá em integrar no sistema o elemento perturbador surgido do exterior, consistindo, então, a compensação no sentido de modificar o sistema por deslocamento de equilíbrio até tornar assimilável o fato inesperado. Por exemplo: na classificação de um objeto inesperado, o sujeito coordenará a classe nova com outras anteriores e o novo fator sempre é levado em conta. O que era perturbador torna-se variação dentro de uma estrutura reorganizada, graças às relações novas que unem o elemento incorporado àqueles que já estavam organizados. As reações de tipo beta são compensadoras, ainda parciais, mas superiores às do tipo alfa. Características: possibilidades de antecipação em função de informações anteriores, há negações parciais;

3) conduta de tipo γ (gama): há mudança no sistema, partes e todo modificam-se. Esta conduta consiste em antecipar as possíveis variações e perde a característica de perturbação, porque, agora, esta consegue inserir-se nas transformações virtuais do sistema, e nas transformações que podem ser inferidas. Tais transformações comportam-se como jogo de compensações, mas segundo uma significação nova. Cada transformação pode ser, inteiramente, anulada, por seu inverso, ou pode ser invertida, por sua recíproca. O sentido da compensação é o de uma simetria ligada à organização do sistema e não mais de eliminação das perturbações. Há compensação completa. Características: generalizam-se as antecipações e retroações, sob a forma de composições operatórias diretas e inversas; há correspondência entre as afirmações e negações, ou melhor há reversibilidade das operações.

5. DO JULGAMENTO MORAL E COMPORTAMENTO

Kohlberg foi fiel ao modelo teórico de Piaget quanto à evolução pela equilibração. Pode-se observar no Quadro I (cf. p. 26) na passagem de um estágio a outro, ele relacionou o Juízo Moral (Raciocínio) à perspectiva social. Assim, pode-se fazer um exercício de interpretação dos estádios e acrescentar neste quadro a perspectiva do comportamento de um professor em sala de aula:

estádio 1: o professor com raciocínio moral neste estágio, está preso a problemas físicos e soluções físicas. Associa a desobediência ao castigo e imagina castigos desproporcionais às faltas cometidas; acredita, por exemplo, que se o aluno escrever cem vezes: - “Não devo conversar na sala de aula, resolverá o problema”. O princípio que mantém a ordem na sala é a obediência ao professor. Ele não reconhece os direitos e os sentimentos dos alunos e acredita que o problema se acaba quando se administra o castigo. Estabelece relações de coação;

estádio 2: percebe que o ponto de vista dos alunos é diferente do seu, mas está voltado a seu próprio interesse, faz o que lhe interessa, não importa o que o diretor ou os outros lhe digam. Por exemplo, acredita-se que se aprende escrever copiando, continuará dando cópia e pode pensar: "quando eu era aluno meus professores me tratavam assim, agora chegou a minha vez", e repete o processo porque acha justo. As regras da escola podem ser mudadas só se lhe convier. Se um aluno causar-lhe algum problema, este professor não verá mal algum em castigar a classe toda, porque ele não vê que os dois (professor e aluno) estão inseridos num contexto maior que é o da turma. Estabelece relações igualitárias, pode, aparentemente, tentar tratar o aluno como igual, como amigo, mas não aceitará este tipo de troca quando sua autoridade estiver em jogo;

estádio 3: o professor sai da relação professor x aluno e muda sua perspectiva. Ele começa a pensar em como o grupo reagirá diante de seu trato com os outros. Preocupa-se, neste estágio, com o sentimento do grupo - o que dirão as crianças e seus pais? Será que o diretor vai aprovar? O que dirão seus colegas? A relação, aqui, deixa de ser movida por um interesse pessoal e individual do professor para implicar em um conhecimento mútuo. Para o professor o justo é manter boas relações com o diretor, com os pais e com as crianças. Sua relação já não deverá ser tão coercitiva, mas também não será cooperativa, porque neste estágio o indivíduo ainda está preso às expectativas dos outros, e o professor, como autoridade, deverá ajustar estas expectativas para manter a ordem no grupo e não prejudicar ninguém;

estádio 4: o professor adota a perspectiva da Escola, da Direção. "Estou cumprindo ordens", ele pode dizer para justificar alguma falta cometida com seus alunos. Obedece às regras e leis da escola sem contestar, nem pensa em mudá-las. O imperativo neste estágio é manter a lei e a ordem social. A justiça é a administração regular e uniforme da lei. É um princípio para a ordem da escola e não para a escolha pessoal. Acredita que qualquer sociedade está ligada por acordos sociais e morais e na escola também, deve-se seguir fielmente suas leis, porque qualquer ação que rompa com estas leis ameaça a solidariedade e coesão de tal sistema. Às vezes, pode sentir-se em conflito diante de casos extremos que envolvam outras regras sociais fixas, mas a tendência é agir para cumprir com suas obrigações, dentro das normas estabelecidas. É um raciocínio equilibrado, mas não é adequado para enfrentar situações nas quais o sistema de leis entra em conflito com os direitos humanos básicos. O professor pode por exemplo, não dar trabalhos em grupo porque aumenta o barulho, e a ordem da escola é silêncio; ou ele pode, até dar trabalhos em grupo, seguindo uma proposta

pedagógica por obediência ou cumprimento de obrigação, o que demonstra um falso equilíbrio;

estádio 5: o professor é consciente de que há diferentes perspectivas e valores, e que os valores são relativos. As leis e as regras devem ser defendidas para preservar a ordem social, porém elas podem ser mudadas. O professor centra-se na elaboração de leis e regras novas e que siga a lei de sua consciência, luta pela justiça. Para ele não importará se o diretor estabelecer, por exemplo, uma sanção expiatória ou obrigá-lo a agir de determinada maneira. Ele terá argumentos morais para se justificar com o diretor, pois ele tem, neste estágio, princípios internos. Estabelecerá um ambiente na sala cujas regras sejam feitas junto com os alunos, e que garantirão os direitos e deveres de cada um. A ênfase está no respeito pela escola e no respeito a si próprio;

estádio 6: no estágio 5 vê-se que o professor considera o ponto de vista moral próprio e o legal da escola, no 6 ele vai pela consciência e considera o ponto de vista moral. Sua preocupação é com princípios morais autônomos. Segue o que considera correto. Se as leis da escola estão em conformidade com seus princípios, segue-as; mas se tiver alguma diferença entre a lei e a consciência, a última predomina. Centraliza-se no princípio de justiça: cada pessoa tem o direito de ser considerada como igual em qualquer situação, não apenas naquelas codificadas pela lei. O professor com as perspectivas dos estádios 5 e 6, provavelmente, promoverá um ambiente cooperativo.

Analisadas as possíveis posturas dos professores de acordo com os respectivos estádios de raciocínio moral e remetendo mais uma vez à equilibração, no sentido que o homem normal evolui, segundo Piaget, por etapas de desenvolvimento. A cada etapa se relaciona com o outro de maneira distinta e o relacionamento social aos seis meses é diferente do relacionamento social aos vinte anos. Para este autor, o "ser social" de

mais alto nível é justamente aquele que consegue relacionar-se com os outros de forma equilibrada, pois, o equilíbrio de uma troca

de pensamentos supõe três condições necessárias para o diálogo cooperativo:

1) um sistema comum de signos e definições;

2) uma conservação das proposições válidas obrigando aquele que as reconhece como tal;

3) uma reciprocidade de pensamento entre os interlocutores. (Piaget, citado por De La Talle, 1992, p. 14).

Estas suposições vão de encontro à perspectiva social das relações estabelecidas por sujeitos que se encontram nos estádios 5 e 6 da escala de Kohlberg.

No estudo da obra “O Julgamento Moral da Criança”, pode-se observar a evolução do desenvolvimento do juízo moral, paralela ao intelectual. Vale também dizer ao desenvolvimento social. Constata-se, neste estudo, a presença de dois tipos de relações sociais: as relações de coação e as relações de cooperação. Para indicar o ambiente ideal, as relações de cooperação representam aquelas que vão possibilitar o desenvolvimento do indivíduo em direção de sua autonomia (cf. definiu-se na pg.22), e que, nas palavras de De La Taille, (1992, p. 17) significa: "ser capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade".

E pode-se acrescentar: para que o indivíduo se situe consciente e competentemente nesta rede, deve agir com coerência, pois para resolver estes conflitos presentes na sociedade ele usará valores e princípios construídos por si próprio e pela interação social. Este raciocínio está em conformidade com os estádios 5 e 6 de Kohlberg.

Levando-se em consideração o problema apresentado e as teorias e inferências expostas, os objetivos do presente estudo são:

- avaliar o nível de julgamento moral de professores que lecionam numa escola da cidade de Itatiba;
- detectar que tipo de ambiente eles proporcionam aos alunos em sala de aula;
- relacionar níveis de julgamento moral de professores com ambientes proporcionados por eles, a seus alunos.

A hipótese desta pesquisa é a de que professores que estão no nível pós-convencional, estádios 5 e 6 (segundo Kohlberg) tendem a proporcionar um "ambiente cooperativo" em sala de aula.

6. DO AMBIENTE COOPERATIVO

Primeiramente é preciso entender o que é operação, e para isso deve-se considerar a evolução da noção de reversibilidade através da construção das estruturas de ritmo, regulações e operações, as quais, segundo Piaget caracterizam as etapas do desenvolvimento intelectual do ser humano.

De acordo com Macedo (1980), a estrutura de ritmo é característica da ação sensório-motora, inclui os reflexos, os movimentos espontâneos e globais do organismo e manifesta-se pela ação repetida. A reversibilidade aqui é estereotipada, por exemplo: ao percorrer os trajetos AB e BA a criança os faz por dois movimentos distintos de forma alternada. A sucção e a locomoção são exemplos de condutas rítmicas que se repetem e levam de um estado inicial para outro final, sempre na mesma ordem. O movimento é cíclico, a atividade recomeça no ponto em que se iniciou no movimento anterior e, quando surgem obstáculos, a criança se esforça para recuperar o ciclo.

Sucedendo as estruturas de ritmo, surgem as estruturas que implicam regulações das ações, isto é, modificação das ações quando elas forem refeitas; ou seja, nas estruturas de regulação a retomada de uma ação é sempre alterada pelos resultados da ação anterior, seja corrigindo (por “feedback” negativo) ou seja reforçando (por “feedback” positivo). Agora não se tem retorno exato ao ponto de partida, ou ao reinício do ciclo, mas um processo contínuo de modificação das ações futuras em função das ações passadas. Essas regulações caracterizam-se por uma reversibilidade aproximada ou semi-reversibilidade, considerando o efeito progressivo das correções ou reforços.

As regulações da ação podem ser observadas desde os primeiros meses da criança quando coordena algumas ações, por exemplo: visão e apreensão; e também quando a criança aprende a andar ou a falar. São regulações em função do resultado da ação e ainda não há nenhum aspecto antecipador, pois quando este aspecto antecipador ocorrer as regulações alcançarão a reversibilidade completa, como acontece na terceira e última forma de inteligência, isto é, na inteligência operatória.

A reversibilidade completa se dá por inversão e por reciprocidade. Por inversão, porque uma ação sempre pode ser anulada por uma contrária ($A-A=0$); e por reciprocidade, porque a ação dada pode sempre ser compensada por uma simétrica (A corresponde à B e reciprocamente B corresponde à A).

As ações apresentam, então, características diferentes das ações físicas ou motoras, transformam-se em operações, ou seja em coordenação de ações. Acompanhando essa evolução compreende-se que operação é uma ação reversível. Tomam-se como exemplos de operação, a reunião de duas classes, a adição de dois números, a ordenação, a seriação. Piaget & Inhelder (1968-1986,p.82) apresentam as principais características das operações:

- 1) as operações são coordenações de ações particulares;
- 2) as operações são interiorizáveis, e podem ser realizadas tanto física como mentalmente;
- 3) as operações são ações reversíveis, e podem ser anuladas ou compensadas por uma outra ação; (à reunião corresponde a dissociação, à adição corresponde a subtração etc.).
- 4) as operações nunca são isoladas, elas são sempre coordenadas em sistemas de conjunto; (uma classificação, a seqüência dos números etc);
- 5) As operações são comuns a todos os indivíduos do mesmo nível mental;
- 6) as operações intervêm não apenas nos raciocínios privados, mas também nas trocas cognitivas realizadas entre os elementos de um grupo.

Ao falar de operação, Piaget não se limitou às estruturas cognitivas, mas estendeu esse conceito ao raciocínio moral e social. Em todas estas áreas, nota-se que as estruturas correspondem a diversos níveis da capacidade operatória.

Afinal, o que é cooperação? É ambiente cooperativo?

Cooperação é o resultado de uma ação ou operação conjunta, co-operar - trabalhar junto.

"Cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as operações executadas por cada um dos parceiros"(Piaget, 1973, p.105).

A cooperação constitui o sistema de operações interindividuais, isto é, dos agrupamentos operatórios que permitem ajustar umas as outras operações individuais. Fazendo parte do mesmo processo, as operações individuais constituem o sistema de

ações descentradas e possíveis de ser coordenadas em agrupamentos que englobam as operações do outro e as suas próprias operações.

A cooperação e as operações agrupadas são dois aspectos diferentes de uma mesma realidade.

O agrupamento é a forma comum de equilíbrio das ações individuais e das interações interindividuais, porque só existe um modo de equilibrar as ações e que vale tanto para ação sobre o outro, como para a ação sobre o objeto. O agrupamento é um sistema de substituições possíveis, seja no centro de um pensamento individual (operações da inteligência) ou seja de um indivíduo a outro (cooperação).

Já foi dito, antes (cf. p.41), que para se comunicar de maneira cooperativa três condições são necessárias. Piaget (1973) enumera:

- 1) escala comum de valores intelectuais;
- 2) igualdade geral dos valores em jogo nas sucessões; (Conservação).
- 3) possibilidade de retornar sem cessar às validades reconhecidas anteriormente. (Reversibilidade, Reciprocidade).

Num ambiente onde intervêm relações de coação ou de autoridade, as duas primeiras condições parecem preenchidas. Só que neste ambiente a escala comum de valores se deve, não a própria consciência, mas à pressão exterior devido ao uso da autoridade dos usos e tradições. E por falta de reciprocidade, a obrigação de se conservar proposições anteriores só funciona em uma direção. Na escola, por exemplo, o professor obriga o aluno a lembrar tais proposições, não o contrário.

O sistema de representações coletivas impostas por coação, de gerações a gerações, não constitui um estado de equilíbrio verdadeiro ou reversível na ausência da terceira condição.

O estado de equilíbrio é definido pelas três condições, assim está vinculado a uma situação social de cooperação autônoma, onde sejam prevaletidas relações de igualdade e reciprocidade dos parceiros, favorecendo assim, a superação da anomia própria do egocentrismo e da heteronomia própria da coação.

Um ambiente cooperativo deve favorecer a troca entre os indivíduos e pressupõe a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos. As relações sociais estabelecidas neste ambiente, não ocorrem por imposição, repetição e crença. Ocorrem discussões, trocas de ponto de vista, controle mútuo dos argumentos e provas.

A situação social de cooperação autônoma definida por suas leis de equilíbrio, de forma alguma, condiz com a troca espontânea, quer dizer a cooperação difere do *laissez-faire* concebido pelo liberalismo clássico. É preciso uma disciplina para assegurar a coordenação dos pontos de vista por meio de uma regra de reciprocidade.

Quando se diz autonomia em oposição à anomia e a heteronomia, se diz, com efeito, atividade disciplinada, ou auto-disciplina, muito diferente da atividade forçada. A cooperação implica um sistema de normas, em oposição às simples regulações. Estas normas constituem agrupamentos que coincidem com os da lógica, em outras palavras: as trocas interindividuais, constituem uma lógica que converge com a lógica das proposições individuais.

"Nunca um indivíduo só seria capaz de conservação inteira e de reversibilidade completa, e estas são as exigências da reciprocidade que lhe permitem esta dupla conquista, por intermédio de uma linguagem comum e de uma escala comum de definições. Mas em troca, a reciprocidade só é possível entre sujeitos individuais capazes de pensamento equilibrado, isto é, aptos a esta conservação e a esta reversibilidade imposta pela troca"(Piaget, 1973. p.113).

Quanto às funções individuais e às funções coletivas, umas precisam das outras como condições necessárias ao equilíbrio lógico. A lógica em si ultrapassa ambas as funções, pois é apenas uma forma de equilíbrio imanente ao processo de desenvolvimento das ações individuais e das ações coletivas.

A forma de equilíbrio atingida pela troca de proposições constitui uma lógica, pois acarreta o agrupamento das proposições trocadas, formando um agrupamento geral que inclui os agrupamentos dos outros envolvidos, e este agrupamento geral se compõe devido às correspondências, às reciprocidades ou às complementaridades de seus agrupamentos solidários.

II - DO MÉTODO

"Como a realidade social não é evidente, nem se dá à luz com facilidade, sendo muito diferente o que aparece à primeira vista e o que encontramos na profundidade, pesquisar carece de método" (Pedro Demo)

(Citado por Vilela, 1995)

II - DO MÉTODO

A - SUJEITOS

Foram estudados 20 professores de uma escola pública de primeiro e segundo graus, a E.E.P.S.G. Manuel Euclides de Brito na cidade de Itatiba-S.P..

A amostra foi constituída por sujeitos voluntários, depois de informados sobre o objetivo deste trabalho - estudar o ambiente escolar e a possível relação com a forma com que os professores resolvem situações de conflitos sociais existentes na sociedade.

O anexo 3 apresenta os dados relativos aos sujeitos: codinome, sexo, idade, formação educacional, quantidade de cursos de aperfeiçoamento, atividades profissionais desenvolvidas em escolas privadas ou públicas e o tempo de experiência.

B - MATERIAL

1. Para obter informações sobre os sujeitos foi utilizado um questionário informativo; (cf. anexo 4).

2. Para avaliação do juízo moral do professor, foram utilizados seis dilemas de Kohlberg, que compõem as formas A (dilemas III, III' e I) e B (dilemas IV, IV', e II), traduzidos de sua obra *The Psychology of Moral Development* (1984, p. 640-648).

Foram aplicados da seguinte maneira:

- uma prova escrita contendo os dilemas III e III';
- um roteiro para entrevista contendo os dilemas I, II, IV e IV', gravador e fitas cassetes.

Este material para avaliação pode ser observado no anexo 1 onde uma prova completa é apresentada;

3. para avaliação do ambiente proporcionado em sala de aula, foi utilizada uma ficha de observação feita com base nos trabalhos de Mantovani de Assis (anexo 5).

C - PROCEDIMENTO PARA A COLETA DE DADOS

A coleta de dados para este trabalho foi realizada pela própria pesquisadora na escola onde os sujeitos trabalhavam.

1. A prova escrita foi aplicada em horário de trabalho dos professores (HTP), devidamente autorizado pela direção e coordenadores da escola. No decorrer da pesquisa houve interesse da parte de outros professores, que responderam individualmente. A orientação dada para a prova escrita foi: - ler o dilema e responder às questões da forma mais completa possível;

2. As observações em sala de aula foram feitas com o consentimento tanto da direção como dos professores. Algumas visitas, principalmente as do período noturno, foram combinadas antecipadamente por motivo de evitar horário com provas e falta de professores. A maioria foi realizada esporadicamente. A pesquisadora freqüentava as aulas, assistindo a elas, fazendo as observações com ajuda da ficha e anotando as ocorrências, sem intervenção.

As regras para o preenchimento da ficha de observação para cada visita foram as seguintes:

- para o item 1 - regras básicas - Marcar um X na alternativa que indicar a ocorrência e se ocorrer de acordo com o item; c) Existem e foram estabelecidas, através do consenso entre professor e alunos, os itens d) e; e) devem ser preenchidos com S (sim), AV (às vezes) ou N (não), conforme ocorrência;
- para os itens 2, 3 e 4 assinalar S (sim), N (não) ou AV (às vezes).

O tempo de duração da visita era de no mínimo uma aula de 50 minutos para os professores de 5a. a 8a. séries e 2o. grau, para os professores de 1a a 4a séries o tempo era maior. O horário das observações seguia o horário dos sujeitos da pesquisa: 2o. grau de manhã e à noite e 1o. grau à tarde. Foram realizadas 3 visitas para cada sala de aula;

3. As entrevistas ocorreram após as observações no ambiente de sala de aula e foram realizadas em horário de HTP com dispensa da coordenadora do curso. Os professores foram entrevistados individualmente em alguma sala disponível. O tempo de duração da entrevista foi de aproximadamente uma hora e foi gravada em fita cassete para análise posterior. A forma como se desenvolveu a entrevista foi baseada no Método Clínico de Piaget e adaptado por Kohlberg.

O método consistiu em ler ao sujeito cada dilema de forma que despertasse o interesse e manifestasse uma problemática moral. Em seguida foram propostas várias perguntas cujos sujeitos colocavam as razões, as justificativas para suas respostas. A entrevistadora procurou acompanhar o processo de raciocínio e perceber a consistência do mesmo.

D - PROCEDIMENTO PARA A ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi qualitativa e as entrevistas foram analisadas para encontrar as características de julgamento moral. A pesquisadora centrou-se no raciocínio empregado pelos sujeitos, em busca do uso consciente da forma e estrutura do pensamento. Assim foi possível identificar o estágio de julgamento moral de acordo com a teoria de Kohlberg.

Para a análise do ambiente, foram observadas as anotações e as ocorrências indicadas na ficha de observação (cf. anexo 3). Concluídas as 3 visitas, verificou-se uma média de ocorrências.

Os resultados foram analisados em função de não ocorrência (Ns) dos procedimentos descritos na ficha de observação (itens 2 e 3). Os sujeitos foram classificados de acordo com os níveis encontrados.

Os resultados também foram analisados em função das relações entre nível de julgamento moral e ambiente proporcionado pelos professores.

III - DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

"... De um ponto de vista ético, o valor moral de todas as pessoas é o mesmo; é igual... A afirmação de que o estágio 6 é um modo de pensar mais ético não supõe um valor moral mais alto à pessoa que se encontra nele"
(Kohlberg)

"As pessoas não são etapas" (Hersh)

III - DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. DO JULGAMENTO MORAL DOS PROFESSORES

Os sujeitos desta pesquisa foram classificados, de acordo com seus argumentos, em 3 níveis de julgamento moral, segundo a teoria de Kohlberg. Esta classificação pode ser observada no Quadro III :

QUADRO III - DA CLASSIFICAÇÃO DOS SUJEITOS POR ESTÁDIO E NÍVEL DE JULGAMENTO MORAL SEGUNDO KOHLBERG

Nº	Sujeito	Sexo	Dilemas/ Estádio						Estádio prevalente	Nível
			I	II	III	III'	IV	IV'		
01	Cris	Fem	2	1	1	1	1	1	1	I
02	Val	Fem	2	2/3	1	1	2	2	2	I
03	Greg	Mas	2	2	2/3	1	2	2	2	I
04	Rod	Mas	2	1	2	2	2	2	2	I
05	Cin	Fem	2	3	3/4	3/4	3	3	3	II
06	Bar	Fem	3	3	3/4	3/4	3	3	3	II
07	Hel	Fem	2	3	3	3	3	3	3	II
08	And	Fem	3	4	4	4	4	4	4	II
09	Cle	Fem	2/3	3	3	3	2/3	2/3	3	II
10	Iza	Fem	2	3	4	4	2/3	2/3	3	II
11	Rit	Fem	3	2	3	3	3	3	3	II
12	Pri	Fem	3	3	3	3	3	3	3	II
13	Pat	Fem	3/4	3/4	3/4	3/4	4	4	3/4	II
14	Kat	Fem	4	4	4	4	4	4	4	II
15	Luc	Fem	4	3/4	4	4	4	4	4	II
16	Fab	Fem	4	4/5	4	4	5	5	4/5	II/III
17	Dan	Mas	3	3	4	4	4	4	4	II
18	Gra	Fem	5	5	4	4	4/5	4/5	4/5	II/III
19	Tat	Fem	5	5	5	5	5	5	5	III
20	Ped	Mas	6	5	5/6	5/6	5/6	5/6	5/6	III

A tabela 1 informa a porcentagem dos sujeitos para cada nível de desenvolvimento moral, segundo Kohlberg.

TABELA 1 - DA FREQUÊNCIA E PORCENTAGEM DE SUJEITOS PARA CADA NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO MORAL SEGUNDO KOHLBERG

NÍVEL	N DE SUJEITOS	%
I	04	20
II	12	60
II/III	02	10
III	02	10
TOTAL	20	100

Para o referido autor o Nível I é um nível pré-moral e compreende dois tipos ou estádios de julgamento moral: estádio 1 - orientação à punição e ou à obediência e o estádio 2 - orientação para atender às necessidades individuais, intenção instrumental e troca.

Neste nível os sujeitos são sensíveis às regras sociais, distinguem o certo e o errado, mas interpretam os fatos de acordo com as conseqüências físicas ou de interesse próprio (punição, recompensa, troca de favores) ou como poder físico dos que formulam as leis e definem o certo e o errado. A moralidade é heterônoma.

Para os sujeitos que usam argumentos de estágio 1, o valor moral está voltado para a obediência, é considerado moralmente correto privar-se de violar as regras da autoridade, deve-se obedecer, devem-se evitar danos físicos a pessoas e propriedades. O raciocínio utilizado para defender o valor de obediência à autoridade consiste em manter o poder desta porque ela sabe o que é bom e também para evitar as punições da mesma. O ponto de vista é egocêntrico, os sujeitos neste estágio não consideram o interesse dos outros, nem percebem que o ponto de vista dos outros é diferente do seu. Percebem os aspectos físicos da ação e não sua dimensão psicológica.

Para os sujeitos de estágio 2, o valor moral é detectado na defesa dos próprios interesses. Consideram correto obedecer às regras somente quando estas são de interesse próprio, devem agir para atender às próprias necessidades, permitindo que os outros também o façam. O contrato é valorizado, crêem na lealdade com o próximo (pai, irmã, amigo) e um acordo ou trato sempre deve ser mantido. As razões apresentadas consistem em servir ao próprio interesse e compreender que os outros também têm interesses e necessidades próprias. Estão conscientes de que cada um dos envolvidos está perseguindo interesses e estes podem estar em conflito. O correto é relativo e depende do ponto de vista do indivíduo particular dentro de uma determinada situação.

Notam-se estas caracterizações nas respostas dos sujeitos, aos dilemas apresentados. O Quadro IV apresenta os argumentos, resume e ilustra o raciocínio dos sujeitos de Nível I.

Com base nos dados apresentados no Quadro IV pode-se comparar o Nível I, compreendendo os estágios 1 e 2 de Kohlberg, com o que Piaget definiu como moralidade heterônoma.

O respeito às regras, neste nível, é um respeito derivado do respeito pessoal às autoridades que fazem e ensinam as regras. É um respeito unilateral e absolutista, que inspira uma atitude heterônoma em relação às regras da autoridade. A este respeito, Piaget estudou a criança em relação ao adulto.

Os argumentos apresentados pelos sujeitos desta pesquisa fazem esta mesma relação, só que tratam do adulto em relação à autoridade. Os quatro sujeitos classificados no Nível I são heterônomos, são governados por regras impostas pela autoridade, consideram as regras como sagradas e imutáveis. Crê-se que esta atitude seja explicada, não por falta de estruturas cognitivas, como ocorre no pensamento da criança.

QUADRO IV - DOS EXEMPLOS DE ARGUMENTOS CLASSIFICADOS NO NÍVEL I DE JULGAMENTO MORAL, SEGUNDO KOHLBERG

Dilema	Sujeito	Estádio	Julgamento dado pelo sujeito
III	Cri	1	Heinz deve furtar a droga? Por quê? "Não. Porque o roubo não se justifica. É errado. O roubo não é justificativa por amar ou não amar. Não se justifica o roubo para nada...É contra a lei. As leis existem para serem cumpridas."
III'	Cri	1	O juiz deveria dar uma sentença a Heinz ou deveria suspender a sentença e libertá-lo? Por quê? "Deverá dar alguma sentença. Porque ele cometeu um erro, deve se responsabilizar por isso. O julgamento e a punição devem ser feitos pelo que foi praticado, independente da consciência de cada um."
III	Rod	2	Heinz deve furtar a droga? Por quê? "Sim. Depois de procurar todos os meios possíveis, não haveria outra solução. O amor fala sempre mais alto. É errado - todo roubo é considerado um ato contra a sociedade. É um dever - Ele disse sim no altar e jurou fidelidade nas horas tristes e alegres que passariam juntos"
III'	Rod	2	O juiz deveria dar uma sentença a Heinz ou deveria suspender a sentença e libertá-lo? Por quê? "Ele tem que ser julgado legalmente por este júri, para que a lei seja cumprida. Dentro da lei, com muita justiça. Dos dois modos: com uma mão na lei e a outra um pouco no coração e pensando na consciência"
I	Gre	2	Joe deve negar o dinheiro ao pai? Por quê? "Bern, eu creto que sim. Foi um esforço dele em tentar conseguir o dinheiro pra ir ao acampamento. Se o pai dele está pensando em ir a uma pescaria, ele deveria guardar o dinheiro por si próprio."
IV	Cri	1	O médico deveria dar a droga (aplicar a eutanásia) à mulher doente? Por quê? "Acho que não. Eu acredito que a vida da gente é um dom, só Deus pode tirar. Existe uma crença espiritual daquilo que você tem que passar, do que você tem que viver... Existem até milagres. Existe a lei ou o voto de preservação ou de procurar lutar pela vida. Acho que ele deve procurar cumprir a lei, porque se ela existe é para isso"
IV'	Cri	1	O juiz deve dar ao Dr. Jefferson alguma sentença, ou ele deve suspender a sentença e libertá-lo? Por quê? "Deve dar alguma sentença. Porque se ele infringiu uma lei, se ele não tinha esse direito e fez, tem que pagar por isso. Se existe uma lei é para ser cumprida"
IV	Rod	2	O médico deveria dar a droga (aplicar a eutanásia) à mulher doente? Por quê? "Acho que sim porque ela está sofrendo, não tem mais chance. Acho certo... É a dor dela, é ela quem está sofrendo. Por causa de uma lei ela vai ficar sofrendo? Ela quer morrer"
IV'	Rod	2	O juiz deve dar ao Dr. Jefferson alguma sentença, ou ele deve suspender a sentença e libertá-lo ? Por quê? "Ele deve deixar o Dr. Jefferson livre. Porque quando praticou a eutanásia, ele estava consciente do que estava fazendo. Foi feito legalmente, mesmo que seja contra a lei. Não deveria dar a pena de morte. Poderia até pensar numa punição mais branda. Porque senão todo mundo fica tirando a vida de todo mundo e não acontece nada"
II	Rod	1	Deve, Louise, a irmã mais velha, contar à mãe que Judy mentiu sobre o dinheiro, ou ela deve calar-se? Por quê? "Ela deve contar. Porque a menina é muito nova e desobedeceu à mãe, que falou pra não ir. Então ela não deveria ter ido. Mesmo perdendo a confiança deveria contar sim, e a mãe deve conversar com a filha"
II	Rit	2	Deve, Louise, a irmã mais velha, contar à mãe que Judy mentiu sobre o dinheiro, ou ela deve calar-se? Por quê? "Eu acredito que ela deve calar-se, porque prometeu - cumpriu. Se a mãe disse à filha que iria ao "show" e, se depois, a filha resolveu trabalhar e economizar. A mãe resolveu mudar de idéia e a gente nunca deve mudar de idéia. Acho que essa mentira foi construtiva porque no momento em que ela prometeu, ela não cumpriu e a menina foi para o "show", ela simplesmente fez o que a mãe prometeu. A mãe foi injusta... Se a mãe descobriu, é hora da filha (Judy) mostrar a justiça pra mãe, porque, às vezes, a mãe não enxergou"

Observações: 1-) Nenhum sujeito desta pesquisa respondeu o dilema I (Joe) com argumentos de estágio 1.

2-) Rit usou argumentos de estágio 2 para resolver o dilema II (Louise), mas os argumentos que prevaleceram em outras provas são de estágio 3.

pequena. Ou será provável que o desenvolvimento cognitivo destes sujeitos se baseiem nos níveis pré-operacionais ou das operações concretas? Haverá outro motivo? Fini (1979) adverte que o julgamento moral teórico acompanha o desenvolvimento cognitivo, mas o desenvolvimento cognitivo não é condição necessária e suficiente para o desenvolvimento moral.

A questão que aqui será enfocada é a presença do egocentrismo e do realismo moral nos argumentos desses sujeitos. A presença do egocentrismo parece evidente na confusão de perspectiva criada pelo sujeito, confunde a própria perspectiva com a do outro, que leva a uma inabilidade para perceber o valor moral dentro de um contexto de relações mútuas, envolvendo várias pessoas ou finalidade: ao resolver o dilema de Heinz (III - vida x lei), Cri, por exemplo, não sai da sua perspectiva, que parece até confundir com a da autoridade, quando é contra o furto e argumenta *“Porque o roubo não se justifica”*. O argumento é simples e nota-se a falta de consideração para com os motivos, para com as intenções. A lei não foi questionada e está acima de tudo. Não foi demonstrado interesse pela pessoa doente - *“Nem sempre o fazer tudo é correto”*, o correto é cumprir as leis e diz: *“As leis existem para serem cumpridas”*. O fato de o furto ser tão incriminado, não é por reconhecimento da propriedade e respeito ao outro, e sim porque é contra a lei e a autoridade impõe: é errado, então o professor concorda *“É contra a lei, e isto torna moralmente errado e também lhe fará mal”*. Talvez porque se desobedece à lei, está se desobedecendo à autoridade e não se está cumprindo com sua obrigação que parece ser manter o poder da autoridade.

Outro exemplo é o de Rod ao resolver o dilema de Louise (II): O ponto de vista do professor parece centrado nos interesses da autoridade, não reconhece os pontos de vista da filha, o pensamento é irreversível e o valor moral está voltado em submeter-se às regras da autoridade. A resolução do dilema entre a autoridade e a confiança no contrato

é feita da seguinte maneira por Rod: a irmã mais velha deve delatar e justifica: *“Porque a menina é muito nova e desobedeceu à mãe, que falou pra ela não ir. Então ela não deveria ter ido”*. Este argumento se baseia no compromisso com o certo e errado imposto pela autoridade e não se preocupa com os sentimentos e motivos que levaram a menina a agir de determinada maneira. A consciência parece voltada para a preocupação em não desobedecer à autoridade, não por medo, mas para manter a ordem e para o próprio bem. Afinal acredita que a autoridade sabe o que é bom.

O realismo moral também é notado pela confusão das percepções internas, subjetivas; com os acontecimentos externos, objetivos. A visão desses sujeitos é de que as regras morais são fixas, eternas. Não são consideradas como possíveis construções com a participação dos indivíduos na sociedade.

O professor Cri, na resolução do dilema III' (justiça punitiva *versus* consciência), apresenta uma orientação para a punição; uma pessoa deve se responsabilizar pelos seus atos - *“Ele roubou deve-se responsabilizar por isso”*. A punição deve existir, a responsabilidade é objetiva - não considera as intenções. Não há troca de pontos de vista, não há reciprocidade. O que há é um raciocínio concreto voltado para a punição e obediência. Reforça o julgamento: *“É contra a lei”*, *“Não se justifica o roubo por nada”*. Não releva acordos interpessoais, nem a consideração da perspectiva do outro e o compromisso é fielmente assumido para com as leis e diz: *“A amizade não é para ser usada como cúmplice para roubos”* e completa dizendo que o infrator deve ser julgado e sentenciado. Quando fala sobre a atitude mais responsável a ser tomada pelo juiz, evidencia-se a orientação do professor para a responsabilidade objetiva e o prevailecimento da justiça punitiva em detrimento da consciência: *“O julgamento e a punição devem ser feitos pelo que foi praticado, independente da consciência de cada um”* A ação é considerada mais em termos físicos do que psicológicos. O respeito é

unilateral e indiscutível, o que inspira uma tendência heterônoma - vê as leis como sagradas e imutáveis.

O raciocínio de Cri é consistente e, novamente, ao resolver os dilemas IV e IV' utiliza-se de julgamento heterônomo: acredita na vida como um dom, e só Deus pode tirar. Acredita em milagres, usa frases prontas e não explica as razões de suas escolhas.

Nota-se que a vida, para Cri, é importante por ser vinculada a uma entidade divina - *“Eu acredito que a vida da gente é um dom, só Deus pode tirar. Existe uma crença espiritual minha naquilo que você tem que passar, no que você tem que viver...”*, mas também não demonstra interesse pela qualidade e sim um conformismo; uma submissão àquilo que a autoridade impôs.

Fica clara a submissão a regras da autoridade, tanto da lei dos homens como da lei de Deus. Assume papel de médico e não teria coragem de aplicar a eutanásia nem em um animal, limita a responsabilidade tanto do médico como da doente, a qual parece estar nas mãos de Deus. Os argumentos pesam a perda do emprego e a questão da vida. Escolhe a questão da vida, deve se *“lutar por ela e não determinar o fim dela”*. Não se importa com os motivos e os sentimentos dos envolvidos; o julgamento não considera suas intenções.

Quando trata das leis, mostra-se fiel, e diz que se elas são injustas ou incapazes de resolver as situações. Devem ser alteradas, mas joga a responsabilidade para o sistema, o que não justifica este raciocínio. O que fica claro é que se as leis existem, e elas precisam ser cumpridas, *“se todo mundo cumprisse a lei a gente teria uma sociedade muito diferente”*. Este julgamento, aparentemente, reflete um ponto de vista da sociedade, mas o arsenal de idéias apresentadas demonstra que o ponto de vista é egocêntrico: primeiro, não se vê como cidadã que também tem o direito de construir normas; segundo, não considera interesses dos outros; terceiro, não relaciona pontos de

vista; quarto e último aspecto é o de confundir a perspectiva da autoridade com a sua própria - vai pela crença espiritual, mas não para evitar o castigo (se bem que concorde com a punição) e sim por acreditar no poder superior da autoridade. Além disso para ela a consciência não conta: estar fora da lei é não ter consciência.

O Nível I de Kohlberg compartilha com o estágio heterônomo de Piaget, mesmo quando, no estágio 2, o indivíduo interage e troca com o próximo, porque esta interação e troca são possibilidades de serventia própria e estão a serviço dos interesses e desejos próprios:

O enfoque adotado pelo professor Gre, para as questões de relacionamento pessoal e contrato do dilema I, é o da defesa dos interesses concretos dos indivíduos implicados.

O depoimento do professor enfatiza a noção de justiça, sem usar o termo. Justiça igualitária, onde cada um tem o direito de seguir seus próprios interesses. Reconhece o interesse do outro e procura analisar sob os dois pontos de vista.

O filho deve negar ao pai, e o professor justifica: *“Foi um esforço dele em tentar conseguir o dinheiro pra ir ao acampamento. Se o pai dele está pensando em ir a uma pescaria, ele deveria guardar o dinheiro por si próprio”*; cada um deve perseguir seus desejos e defender seus interesses.

É favorável ao diálogo, ao respeito “mútuo”, mas quando aborda este tema fica evidente que é auto-respeito e que se deve respeitar para ser respeitado e explica: *“Eu creio que o mais importante seria o respeito próprio do pai com o filho. Se o pai fala uma coisa, de repente, descumpra aquilo, como no caso aí, prometeu ao filho que iria ao acampamento, se ele conseguisse o dinheiro, de repente: Não, você não vai mais, porque eu quero ir a uma pescaria. Aí é um desrespeito que ele está fazendo com o filho. Eu acho que seria uma questão bem importante: respeitar para ser respeitado”*.

Então o respeito “mútuo” em questão, não é baseado em coordenações, mas em conservações simples e parece querer dizer que um deve respeitar o outro, para o benefício de cada um separadamente. Não sai da perspectiva dos envolvidos.

O contrato é importante, deve ser cumprido porque *“promessa é dívida”*, faz parte da troca igualitária. O sentimento de posse está presente e dá-lhe o poder de decisão, independente, do que espera a autoridade e diz: *“Foi um esforço dele em realizar um sonho dele”* e isso é importante - *“pesa muito”* para tomar a decisão de desobedecer ao pai.

Ao tratar da autoridade, o professor volta a falar de respeito mútuo e diz: *“Se houver respeito mútuo, não há questão de autoridade. Se o pai pediu uma coisa para o filho fazer, ele faz, se houver respeito um com o outro. Como nesse caso, ele deu permissão, depois nega - que respeito esse filho vai ter com o pai futuramente?”*. Dá a impressão que esse respeito é unilateral, ora do pai para o filho, ora do filho para o pai, não demonstra reversibilidade e reciprocidade, e isso fica evidente quando responde sua própria pergunta: *“O pai vai ter que se impor autoritariamente, sempre sendo o mais forte na relação, pra conseguir alguma coisa dos filhos”*, parece querer dizer que já que não respeita ou obedece por bem, então que o faça por mal.

A autoridade é relativa, quando se tem que julgar pelos motivos de justiça, que no caso seria considerar o interesse dos dois, mas para não ficar mal com a autoridade a solução adotada é defender o interesse, mas dialogar com a autoridade, no caso com o pai.

O discurso é individualista, apresenta intenção instrumental e troca, considera correto ser leal, manter um acordo e justifica dizendo que é uma questão de auto-respeito e defesa de interesses próprio e do outro.

Outro exemplo é o do professor Rod na resolução dos dilemas IV e IV', onde o conflito está voltado para a preservação da qualidade de vida *versus* a manutenção da lei e o professor defende a eutanásia - "*porque ela está sofrendo, não tem mais chance*", a princípio nem se preocupa com a autoridade, com a justiça; o interesse individual da doente deve ser atendido e acredita que ela tem o direito de tomar a decisão - "*É a dor dela, é ela que está sofrendo. Por causa de uma lei ela vai ficar sofrendo?*", não parece preocupado com as conseqüências dos atos e de início está mais pronto a atender ao desejo da doente, pois no papel de esposo deve analisar junto com a mulher e participar na decisão.

Quando questionado sobre o direito ou obrigação de viver quando uma pessoa não quer, volta a utilizar o raciocínio do dilema anterior (dilema I - de Joe), isto é, todos têm o direito de fazer o que quiser consigo mesmos e com os outros de acordo com suas posses. Depois responde que talvez a pessoa esteja fugindo de uma situação, para ela querer se matar em "*ela deve ter algum motivo*" ou "*ela fez alguma coisa errada*" parece ter medo das conseqüências futuras ou de arcar com as responsabilidades e considera que isso não é uma questão de direito - "*Não é que ela tem o direito de fazer, de repente ninguém segura*", aqui fica claro que quando se tem algum interesse ou necessidade em jogo deve-se defender esse interesse e necessidade, independentemente, se é direito ou não. Para esse professor o correto é relativo.

O professor Rod, apesar de adotar como norma "*ninguém tem o direito de tirar a vida de ninguém*", relativiza esta norma. Diz que o médico teria esse direito em "*mas ela está com dor, não tem outra coisa, não tem salvação*" e reforça: "*Simplemente ela não tem mais cura, está sofrendo a dor*" Parece estar dizendo que é simples atender ao seu pedido.

Tratando-se da legalidade do ato do médico, em sua opinião, não considera ilegal e justifica: *“Pra consciência dele é legal, porque ele está tirando a vida de uma pessoa, mas ao mesmo tempo está tirando a dor, está aliviando o sofrimento”*; *“Ele simplesmente está tirando a vida de uma pessoa que está sofrendo mais viva do que morta, porque depois que morreu aliviou a dor”*. Essa opinião confirma mais uma vez o quanto a autoridade é relativa, o padrão de juízo adotado é o de que se tem uma boa razão para fazer algo, só é justo que se julgue por esta razão e não pela figura da autoridade.

Procura agir pela sua consciência porque acha justo, mas quando sente que seus próprios interesses estarão em jogo se agir desta maneira, procura se prevenir. Nota-se isso quando é questionado sobre as conseqüências físicas desta atitude. No caso de conseqüências como perder o emprego ou ser preso, então apresenta a solução do contrato - *“Mas aí é assinado o termo, e o termo está aliviando-o também”*, *“Seria um acordo entre as duas partes: médico e marido e mulher”*, está sempre a serviço dos interesses - *“Devia fazer os documentos, tudo certinho, no papel e fazer a eutanásia”*. É assim que o professor resolve o conflito e justifica *“Não estaria infringindo a lei e ao mesmo tempo estaria tirando um peso da consciência”*.

A questão da delação não o incomoda porque está prevenido, tem todos os documentos para se salvar. Em sua opinião, o juiz deve deixar o Dr. Jefferson livre porque ele estava consciente e *“foi feito legalmente, mesmo que seja contra a lei”*. Acredita que o juiz poderia compreender seu motivo e também seu respeito para com a autoridade, porque, afinal, fez tudo dentro da lei. Tratando-se da lei, mesmo achando que nem sempre é justa acredita que deve obedecer. O professor procura agora, julgar em termos de conseqüências, obedecer ou não à lei, considerando as possibilidades de punição. E outro aspecto entra na questão: a opinião dos outros influenciando uma

atitude - *“Se todo mundo decidiu que ele era culpado o juiz deve decidir por uma punição”*. Apresenta agora julgamento conectado com valores externos.

Quanto à penalidade para a infração da eutanásia, vai contra a pena de morte e justifica: *“porque aí no caso, tirar uma vida e matar a outra não justifica. Ele tirou uma pessoa que estava doente, que estava sofrendo, agora vai tirar uma pessoa com saúde?”* A pena de morte só seria aceita em casos de roubo e assalto e diz: *“Porque é que nem aquele: olho por olho, dente por dente”* e explica *“Você dando uma pena pra uma pessoa ela fica com medo”*. Aqui se percebe o raciocínio para a troca “errou - pagou”, mas também o raciocínio voltado para a obediência no sentido de evitar a punição. O professor Rod se vê em conflito e decide que o médico deveria agir pela consciência dele - defesa do interesse, e o juiz deveria dar uma punição - *“Poderia dar uma punição mais branda, porque senão todo mundo fica tirando a vida de todo mundo e não acontece nada”* - manutenção da autoridade.

Para o dilema IV a perspectiva do professor é de estágio 2, mas quando se trata da consciência *versus* justiça punitiva do dilema IV os argumentos oscilam entre os estádios 1 e 2. As características apresentadas indicam o estágio 2 como prevalente.

Conforme citado no Quadro IV, o exemplo de Rit é coerente com a perspectiva de estágio 2, porque considera correto seguir as regras quando é de interesse imediato. Para atender as suas próprias necessidades, o professor acredita que a irmã deve calar-se e o motivo é baseado na conduta da mãe *“Porque prometeu, cumpriu. Se a mãe disse à filha que iria ao “show” e, se depois, a filha resolveu trabalhar e economizar; a mãe resolveu mudar de idéia - a gente nunca deve mudar de idéia”*.

Repete várias vezes o fato de que se a mãe prometeu deve cumprir e nunca deve mudar de idéia. Considerando que a mãe foi injusta, considera justo que a filha defenda seus próprios interesses, mesmo que para isso vá contra a autoridade.

A idéia de justiça é igualitária e baseada na troca de benefícios porque, concorda com a mentira. Crê que seja construtiva uma mentira voltada para os interesses pessoais e justifica dizendo que é uma questão de justiça. A mãe errou porque não cumpriu, então acredita que a filha tem o direito de se defender. O professor diz que se a mãe descobrir, a filha Judy deve mostrar a justiça para a mãe. Concorda com este tipo de relacionamento e diz que *“isso torna as pessoas mais companheiras, mais amigas e mais responsáveis”*. Como não define os termos, e a idéia mais marcante é o jogo de interesses, o depoimento fica entendido como de estágio 2.

O raciocínio adotado por esses sujeitos caracterizado no Nível I está mais voltado a conseqüências do que às intenções. Falta consciência quanto à relatividade de valores. A regra é obedecer à lei para o estágio 1; ou a regra é obedecer à autoridade até o momento em que esta entra em conflito com os interesses e desejos individuais para o estágio 2.

O Nível II é caracterizado como nível moral ou convencional e compreende os estágios 3 e 4 de julgamento moral. No Estágio 3 - a orientação é para a manutenção de boas relações e de aprovação dos outros e o comportamento é freqüentemente julgado de acordo com a intenção. No Estágio 4 - A orientação é para a ordem e lei, há um grande respeito à autoridade, há regras fixas e a manutenção da ordem social; o correto é cumprir com o dever, mostrar respeito pela autoridade e manter a ordem social vigente.

Neste nível, o valor moral é voltado para a preservação das expectativas da família ou do grupo a que pertence o sujeito. O sujeito não é simplesmente conformista à ordem social, mas envolve um engajamento e uma lealdade para com as expectativas pessoais e a ordem social. Trata-se de preservar, apoiar e justificar essa ordem.

Para os sujeitos que usam argumentos de estágio 3, é considerado correto atender às expectativas do próximo, ser bom é importante e o valor moral está voltado

para a manutenção de relações mútuas como confiança, respeito, gratidão. A justificativa apresentada para defender suas ações é a necessidade de ser boa pessoa, há o desejo de manter as regras e a autoridade que apoia o bom comportamento. O enfoque é para a manutenção de boas relações entre indivíduos, mas sentimentos ou acordos coletivos são privilegiados em relação aos interesses individuais. Os sujeitos neste estágio se colocam “na pele” do outro, e assim, relacionam pontos de vista, mas ainda não consideram uma perspectiva generalizada de sistema.

Os sujeitos que respondem segundo os argumentos do estágio 4, consideram correto cumprir com suas obrigações assumidas. A lei é considerada sagrada e seu desrespeito é considerado somente em casos extremos - onde a lei entra em conflito com outras normas sociais. Deve-se lutar pela sociedade ou instituição. Isto é correto para manter a ordem no sistema. Esses sujeitos assumem o ponto de vista do sistema, o qual define os papéis e as regras.

Pode-se dizer que neste nível os sujeitos estão em estágios intermediários de desenvolvimento moral, mesmo havendo intenções, trocas, respeito. Ainda não há autonomia - o sujeito como ser social ainda não é autônomo.

Segundo De La Taille (1992, p.14) “Para Piaget o ser social de mais alto nível é justamente aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada”. Relações sociais equilibradas são possíveis de ocorrer entre sujeitos que tenham atingido o pensamento operatório. E o equilíbrio de uma troca de pensamentos supõe, conforme Piaget:

- 1) um sistema comum de signos e de definições;
- 2) uma conservação das proposições válidas obrigando aquele que as reconhece como tal e;
- 3) uma reciprocidade de pensamento entre os interlocutores (Idem, ibidem, p. 14).

O que falta no Nível II é no item 3, uma reciprocidade de pensamento entre os interlocutores, porque o sujeito neste nível é capaz da reciprocidade em seu pensamento, mas não reciprocidade coordenada com a reciprocidade do grupo.

Ao relacionar-se com o outro o sujeito se descentra, coloca-se no ponto de vista do outro, reage de acordo com as expectativas do outro, só que o outro é ainda respeitado unilateralmente. Falta, aqui, auto-respeito coordenado com respeito ao próximo - reciprocidade propriamente dita.

Para representar os argumentos de Nível II, o quadro V, abordará uma questão para cada prova ou dilema, e os argumentos apresentados ilustram o tipo de raciocínio utilizado pelos sujeitos deste Nível.

Convém explicar que estes argumentos apresentados nos quadros se referem a recortes da entrevista para poder ilustrar. Às vezes, as respostas tomadas isoladamente podem ser semelhantes, mas sua pertinência em relação a um outro nível de desenvolvimento depende do contexto geral da entrevista, sendo o recorte feito para destacar um ou outro aspecto considerado importante.

Analisando as provas e em destaque as questões do Quadro V, notam-se, neste nível, julgamentos verbais e decisões definidas em termos de pessoa moralmente boa.

O discurso do professor Cle, por exemplo, ao responder aos dilemas III e III' (conflito entre a vida e a lei) é contra o furto, ou seja contra a desobediência à autoridade. A razão, a princípio, parece ser contar com a ajuda de outras pessoas e diz: *"talvez conseguisse todo o dinheiro pedindo mais ajuda"*. Considera correto comportar-se conforme as expectativas de outras pessoas, crê na manutenção de relações mútuas e para ele, *"roubar não é o caminho certo para conseguir"*. Ao mesmo tempo tem *"obrigação"* de roubar, de desobedecer à autoridade e o argumento segue o mesmo raciocínio - necessidade de ajudar. Nas palavras do professor: *"Porque ela é um*

Dilema	Sujeito	Estágio	Julgamento dado pelo sujeito
III	Cle	3	Heinz deve furtar a droga? Por quê? "Não. Talvez conseguisse todo o dinheiro pedindo mais ajuda. Roubar não é o caminho certo para conseguir. Deveria tentar ainda conseguir o remédio procurando ajuda também com pessoas desconhecidas. Ele não iria correr o risco de ser punido por um crime"
III'	Cle	3	O juiz deveria dar uma sentença a Heinz ou deveria suspender a sentença e libertá-lo? "Dar uma sentença a Heinz. Primeiro para justificar o crime, se é que isso foi considerado crime. O preço cobrado é na minha opinião o maior crime. Punir Heinz para cumprir a lei, com uma pena que não implicasse na liberdade dele. Porque este não é um crime tão bárbaro perto de muitos que existem."
III	Dan	4	Heinz deve furtar a droga? Por quê? "Sim. É o único meio possível para salvar a esposa. É errado. O roubo em si é uma ação condenável por estar tirando de alguém sem autorização o que lhe pertence. Deve roubar por um motivo maior que é salvar a vida da mulher. Deixar alguém morrer seria mais condenável. Inicialmente roubar o remédio e tentar pagar depois".
III'	Dan	4	O juiz deveria dar uma sentença a Heinz ou deveria suspender a sentença e libertá-lo? "Deveria dar uma sentença suspendendo-a em seguida, considerando-se o motivo pelo qual o crime foi cometido. Foi cometido um delito (roubo do remédio) mas por motivo humanitário (salvar a mulher) e não obter recompensa pessoal por isso".
I	Bar	3	Joe deve negar o dinheiro ao pai? Por quê? "Eu acho que deve negar sim. Porque já havia sido combinado de uma primeira etapa...ele se esforçou para conseguir esse dinheiro. Eu acho que o Joe deveria ficar com esse dinheiro e não dar para o pai usar em outra coisa, ou então deveriam usar os dois juntos esse dinheiro. Porque assim o Joe poderia pensar: meu pai voltou atrás, então os dois usando juntos.... Eles entrariam num acordo."
I	Luc	4	Joe deve negar o dinheiro ao pai? Por quê? "Sim, porque se o pai precisasse do dinheiro pra outra coisa, uma doença, algo mais urgente, ai tudo bem. Mas na realidade o pai ia passar também...Eu acho que não seria justo, ele trabalhou pr aquilo e o pai deixou bem claro que se ele conseguisse juntar o dinheiro ele iria, eu acho que ele deve ir. Ele tem que conversar com o pai...."
IV	Hel	3	O médico deveria dar a droga (matar por piedade) a mulher doente? Por quê? Eu acho que deve. Porque acho muito difícil ver um ser humano sofrer, e pedir isso. Se pode isso deve ser atendido... Seria moralmente errado. Porque por mais que tivesse pedido, acho que isso ficaria na cabeça, acho que ele não conseguira esquecer.... Ele deveria tirar a ideia da cabeça da mulher. Aliviá-la de outra forma. Quem pode tirar a vida é só Deus...."
IV'	Hel	3	O juiz deve dar ao Dr. Jefferson alguma sentença, ou ele deve suspender a sentença e libertá-lo? Por quê? "Deve ser dada uma sentença, já que ele foi levado a julgamento. Porque ele está de frente com a lei e a lei tem que ser cumprida. O juiz deve averiguar todo o processo, ver como esse médico tratou da paciente, como ele se envolveu emocionalmente, porque eu acho muito duro ver que a pessoa está ali e não poder fazer nada, ele sendo médico. Então acho que o juiz tinha que ter visto isso antes de ele dar uma palavra".
IV	Pat	4	O médico deveria dar a droga (matar por piedade) a mulher doente? Por quê? "Deve. Porque eu acho que numa situação dessa, num processo terminal desse, o que se pode fazer é amenizar a dor. É o mínimo que ela merece. Porque se vai morrer, pelo menos que morra sem dor. É o mínimo que ela merece. Se o período diminui, pelo menos ele diminui com menos dor, sem sofrimento... Eu acho que ele deve dar o suficiente para ela não ter dor. A intenção, a consciência eu acho que teria que ser: acabar com a dor ou pelo menos diminuir a dor. Se ele for pra um tribunal, for intimado, a legislação, eu acho que ele colocando nesses termos - que é pra diminuir a dor e não a vida. Eu acho que ele deveria fazer isso".
IV'	Pat	4	O juiz deve dar ao Dr. Jefferson alguma sentença, ou ele deve suspender a sentença e libertá-lo? Por quê? "Suspender a sentença. Porque, lógico que no julgamento ele vai colocar toda essa situação que é da dor. Eu acho que ele (o juiz) não pode perder de vista o código de ética do médico, com a postura desse médico com essa paciente. Então, ele tem que tirar de uma coisa maior que é o código e levar pra parte que é o médico e uma paciente. Então se ele fizer essa conciliação, se ele conseguir conciliar isso, eu acho que a sociedade vai admitir. Admitir que está certo. Isso vai da habilidade do juiz".
II	Cin	3	Deve Louise, a irmã mais velha, contar à mãe que Judy mentiu sobre o dinheiro, ou ela deve calar-se? Por quê? "Ela deve contar, porque mais cedo ou mais tarde a mãe vai ficar sabendo mesmo. Porque se ela não conta, vai ser mais uma mentira na família. Eu acho que ela deve chamar a irmã e a mãe... colocar o problema da mentira da irmã, colocar os porquês, a parte da mãe, a da irmã. Porque daí vão melhorar os laços da família. A família já está na mentira, a filha está mentindo, a mãe está fazendo promessa e quebrando. Eu acho que isso vai enriquecer o relacionamento".
II	Fab	4	Deve Louise, a irmã mais velha, contar à mãe que Judy mentiu sobre o dinheiro, ou ela deve calar-se? Por quê? "Tu acho que a Louise deveria conversar com a Judy, pra que ela mesma contasse pra mãe que ela errou. Pressionar mesmo, porque a mãe tem que ficar sabendo. É muito nova essa menina. Eu acho que a mãe tem que saber pra que a menina não ache que ficou fácil, ficou por isso mesmo, e ela pode fazer novamente...A Louise não pode lavar as mãos numa situação dessa. Ela está envolvida, está conivente".

O ato de furtar é considerado um crime, e as autoridades devem saber de sua ocorrência e justifica dizendo que é: *“para que a lei seja cumprida”*. Mais uma vez nota-se o desejo de manter as regras da autoridade, acima das relações interpessoais e diz: *“Mesmo sendo amigo íntimo a lei poderia ser cumprida. Ele também poderia ser cúmplice do crime”*.

Demonstra uma tendência à punição imposta, exteriormente, e concorda que se deve: *“Dar uma sentença a Heinz”* e isso é melhor *“para justificar o crime”*. O que era considerado crime, neste momento já não é mais, e diz: *“se é que isso foi considerado crime, o preço cobrado é, na minha opinião, o maior crime”*. Esta resposta descreve o aspecto de mudar o valor moral das ações, mediante a percepção dos pontos de vista dos envolvidos. Parece querer dizer que a intenção em salvar a vida seria compreensível por estar ajudando, e a intenção de exagerar no preço não seria justificável, seria *“crime”*.

Volta a defender a obediência às leis e a punição à infração das mesmas. A penalidade teria uma relação lógica com o ocorrido - *“algum trabalho por tempo determinado até cobrir a diferença de preço”*.

Independentemente da consciência, um infrator deve ser punido e diz: *“Acho difícil, alguém fazer algo que não saiba e tenha consciência do que fez”*. Mantém o poder da autoridade, obedece às leis, preocupa-se com as intenções e com o valor de liberdade, demonstra sentimento compartilhado, compreende e diz: *“este não é um crime bárbaro perto de muitos que existem”*.

A perspectiva adotada é a do indivíduo em relação com outros indivíduos. Parece que as expectativas coletivas têm prioridade em relação aos interesses individuais, mas ainda não prevalece a perspectiva generalizada do sistema. O raciocínio prevalente é o de estágio 3.

Ainda abordando os conflitos entre a vida x a lei e justiça punitiva x consciência, respectivamente, a interpretação das respostas de Hel ajudará a ilustrar o raciocínio deste Nível para os dilemas IV e IV':

O professor em questão, reconhece seus direitos e procura reconhecer os dos outros. No discurso, parece normal aceitar a decisão de uma pessoa, se ela deseja que aquilo seja feito, se ela quer, independente das conseqüências, das regras e do sistema. Começa com um raciocínio concreto, ainda sem coordenar as idéias num todo.

O conflito vida *versus* lei acaba se estabelecendo no decorrer das questões, pois a princípio só analisava a doente e seu desejo. Chegou a considerar justa a eutanásia, por considerar difícil ver um ser humano sofrer. Aqui surge o interesse pelas boas relações, pelo atendimento do pedido da doente e pelo alívio do sofrimento. Mas, quando analisa sob um outro enfoque, como ao pensar na posição do médico, diz que ele não tem nem o direito e nem a obrigação de fazer. Talvez Hel esteja pensando nas conseqüências para o médico. Então começa a pesar os interesses dele e coordenar as idéias.

Quanto às regras, aborda as leis dos médicos - juramento em prol da vida e nunca tirar a vida. Aborda as leis da sociedade e as leis da consciência. Resolve o conflito dizendo que o médico deve obedecer às regras ou leis. Pensa em levar a decisão do casal e do médico para a justiça e assim estaria quite com a lei. Pensa também no juramento dos médicos, e "*pelo juramento ele ficaria com um peso na consciência*".

Acredita na lei, porque se ela não existisse cada um viveria do jeito que quisesse. Mesmo considerando as leis injustas, acha que devem ser cumpridas. A solução que escolhe é não aplicar a eutanásia, porque é errado, é fora da lei e também faria mal. O médico deve, em sua opinião, acalmá-la, aliviar sua dor e fazê-la mudar de opinião. Quando tenta coordenar as idéias, ainda se nota a defesa dos interesses de cada um dos envolvidos, porque estava decidida a aplicar a eutanásia, porém, quando isto implicaria em

conseqüências para o médico, tira a responsabilidade dele e deixa a cargo do casal. Assim cada um estaria defendendo seus interesses e não sairia da perspectiva dos envolvidos. Parece acreditar que cada um tem interesses a perseguir, só que não se deve prejudicar os outros.

O contrato interindividual é valorizado novamente com a crença de que os dois médicos deveriam manter segredo. Assim os interesses estariam defendidos e a doente seria atendida no seu pedido. O médico queria ajudar e o faria. Estaria tudo resolvido, se não surgisse o problema da lei. Diante da lei, deve-se punir, deve-se obedecer. Acredita em sanção expiatória e a consciência está articulada às regras da autoridade. Ainda assim acredita que o juiz deveria compreender, levar em conta o *status* do médico, suas intenções, seu envolvimento emocional e considerar todos os envolvidos, para depois dar a palavra final.

Os argumentos oscilam entre os de estágio 2 e 3. Pela necessidade de ajudar, por se preocupar com os outros, por acreditar na Regra de Ouro e ao mesmo tempo manter as regras da autoridade, o estágio prevalente é o 3.

Os sujeitos neste Nível esperam desempenhos das leis e apresentam respeito à autoridade. Acreditam nas boas intenções e na sabedoria da figura da autoridade, mais do que em seu poder. A definição de certo ou errado, está motivada pela aparência exterior como no estágio 1, mostra preocupação com as conseqüências como no estágio 2. Considera intenções, atitudes de ajudar e gostar de pessoas como no estágio 3, ou para demonstrar respeito às autoridades como no estágio 4.

Estas últimas observações acompanham as interpretações de Dan e de Pat para a resolução dos conflitos vida *versus* lei e justiça punitiva e consciência respectivamente.

Dan estabelece o conflito entre a vida e a lei. Para ele a vida é sagrada e a lei é também. Justifica sua opção pela vida considerando as intenções e motivos.

Para ele o furto é errado - *“O roubo em si é uma ação condenável, por estar tirando de alguém sem autorização o que lhe pertence”*. Percebe-se que o raciocínio é orientado pelo aspecto de direitos de posse, pois a concepção de direito é de não ganho; é um direito do indivíduo universal. Mesmo assim, o professor opta pelo furto e diz que é um *“dever”* - *“Não existe obrigação de roubar, visto que ele pode ou não fazer isso. Mas deve roubar por um motivo maior que é salvar a vida da mulher”*. Nota-se a preocupação com a finalidade da ação e para ele *“a finalidade é salvar uma vida”* seja de quem quer que seja, embora sugira que sua ação ilícita *“fosse mais nobre”* para um estranho e justifica: *“estaria correndo um risco para salvar alguém com quem não tem vínculo”*. Então o raciocínio parece pesar as conseqüências, talvez, por medo da autoridade, da punição? Parece mudar de perspectiva quando pensa em conseqüências - *“nem sempre é possível fazer tudo”* para salvar a vida de outrem - *“depende das circunstâncias”*, apesar de que ao mesmo tempo que está preocupado com as leis e com o cumprimento de obrigações, acredita que *“deixar alguém morrer seria mais condenável”*. O raciocínio é lógico - conserva, coordena e é voltado para a reversibilidade com reciprocidade, procura um ponto de equilíbrio: - *“Deveria cumprir a lei, exceto se haja um motivo que o impeça”*, *“Se roubar, ele infringe a lei, mas entre esta e a vida da mulher, a vida tem precedência”*. Solução apresentada: *“Inicialmente, roubar o remédio e tentar pagar depois”*.

O professor Dan parece ter um vínculo forte com as leis e sente a obrigação em servi-la, então como a vida tem precedência, deve ser salva, mas também, deve-se assumir a dívida, pois assim não estaria violando as normas da autoridade e seus compromissos com ela.

Quanto à punição e consciência, não existe uma orientação para a punição. Pelo compromisso com o dever, o policial deveria entregar o infrator independentemente dos

laços afetivos e justifica: *“estaria cumprindo seu dever”, “para não ser conivente com o delito”*. Ao mesmo tempo pesa a intenção e o juiz deve, a princípio *“dar uma sentença”*. Parece que o raciocínio é voltado para o cumprimento de obrigações definidas, mas em seguida deve suspender *“considerando-se o motivo pelo qual o crime foi cometido”*.

Dan valoriza em seus argumentos o sistema social e também a consciência: *“Havendo a lei, ele (o juiz) deve cumpri-la, porém deve considerar os motivos e a validade de sua aplicação”*. Acrescenta que o mais responsável a ser feito pelo juiz é: *“Aplicar uma pena, mas suspender sua execução visto que foi cometido um delito (roubo do remédio) mas por motivo humanitário (salvar a mulher) e não obter recompensa pessoal por isso”*. Aqui se nota que as relações interpessoais fazem parte do sistema. O certo é cumprir os deveres e contribuir com a sociedade. A autoridade também deve considerar a consciência.

As respostas não sugerem nenhuma mudança social, nenhuma criação de regras, mesmo parecendo que agiria pela consciência. Fica implícito que a consciência deve seguir a lei e em caso de desobediência deve haver punição, em considerando os motivos. Parece que o professor em questão se sentiria melhor estando de acordo com o que o sistema social estabelece como correto. Estádio 4.

Pat, ao resolver os dilemas IV e IV', mostra-se bastante preocupado com a doente, com o sofrimento dela. A vida em sua opinião é valiosa, mas deve ser vivida sem dor. Percebe-se o respeito ao próximo e o sentimento de compromisso perante a expectativa do outro.

A solução para o conflito entre a vida e a lei é a aplicação da eutanásia, mesmo estando ciente de que este é um ato ilegal, mas a justificativa é justamente pela vida. Parece defender a qualidade de vida, ao dizer: *“Eu acho, que numa situação dessa, num processo terminal desse, o que se pode fazer é amenizar a dor. É o mínimo que ela*

merece". A tendência apresentada nesta resposta é atender à expectativa do outro, ajudar a doente, respeitar sua vontade, livrar o seu sofrimento; e completa: *"Porque se vai morrer, pelo menos que morra sem dor, sem sofrimento"*. E esta tendência é considerada como uma obrigação para com o outro - *"Eu acho que é isso que a gente deve pra quem está morrendo"*.

A intenção é privilegiada no discurso, é direito atender à reivindicação do outro e acredita que o médico *"tem que aceitar a opinião dela"*. O marido também deve aceitar e respeitar, pois ele não tem o direito de participar da decisão, *"é ela quem tem que resolver"* e justifica: *"ninguém sofre a dor do outro, então tem que respeitar o outro"*. Fica a impressão de que a doente tem o direito de fazer o que quiser com sua vida, independentemente da opinião dos outros. Estes devem respeitar a opinião dela, mas esse respeito unilateral é enfatizado pelo motivo maior que é o do sofrimento. Parece pregar uma compreensão voltada para o valor do tempo da doente e parece querer dizer que é justo que neste pouco tempo de vida o que é importante é a preservação da qualidade da mesma. Isto é verificado na resposta sobre a consciência do médico - *"Se ele pensar no valor do tempo dela sem dor, com certeza não tem peso de consciência não"*.

Quando questionado sobre a ilegalidade do ato, o professor responde que o direito de opção prevalece sobre a lei - *"Eu acho que antes da lei, tem o direito de opção desse paciente e dos familiares envolvidos"*. Acredita que apesar das conseqüências legais que o médico possa enfrentar, a consciência dele estará tranqüila e diz: *"tendo a consciência de que ele diminuiu a dor de alguém, ele vai pra qualquer tribunal sossegado"*. Parece acreditar que a consciência prevalece sobre a lei, colocando ao juiz que o remédio foi dado para *"diminuir a dor e não a vida"*. O mesmo entenderia seus motivos.

Pat coloca que o outro médico, o Dr. Rogers, também entenderia os motivos e procura analisar através da assunção de papéis: *“Ele já não passou por isso? Será que não vai passar?”*. Pelo questionamento, o outro entenderia que poderia ser ele que estivesse precisando de compreensão. Aqui fica uma suspeita de troca de favores. Não está relevando a compreensão dos valores em jogo - preservação da qualidade de vida x manutenção da lei.

O julgamento de Pat não apresenta tendências punitivas, assim como não apresentou no dilema anterior - o de Joe -, e volta a interpretar usando a compreensão, e neste caso diz: *“Não é possível que uma bancada possa ter culpado por ter amenizado a dor de alguém”* e acrescenta *“é uma questão de sensibilidade”*. Essa resposta caracteriza a orientação do professor para um possível antecipar de aprovação.

O discurso também se mostra preocupado com a sociedade. Ele defende a punição para infratores, cita casos que matam a família inteira e ficam impunes - *“Eu acho que esse tipo de situação não pode deixar passar, não. Tem que ser punido”*. Em outras situações parece pesar a lei e o motivo e sugere: *“Depende da lei e da situação. Não é assim a lei pra todos”*. Aqui se nota o conflito entre a justiça punitiva e a consciência. Quando defende a consciência, justifica, dizendo que é um absurdo a sentença de morte. Acredita que o médico teve sensibilidade, foi humano, usou seus conhecimentos, tem condições pra decidir e diz a respeito do médico *“usa toda ciência dele em prol da vida, mas ele vê que a vida vai só até ali, ele tem condições pra isso... de repente ameniza uma situação que seria mais dolorida em função de esperar acontecer e ele vai ser culpado, vai ser morto por isso”*. O relato mais uma vez opta pela compreensão e pela valorização dos motivos.

Quanto à atitude mais responsável a ser tomada pelo juiz, Pat coordena as idéias, coloca tudo na “balança”: ética médica, postura do médico e situação da paciente. Não

defende nenhuma idéia isoladamente e diz que se o juiz *“fizer essa conciliação, se ele conseguir conciliar isso eu acho que a sociedade vai admitir, admitir que ele está certo”*. Percebe-se então o desejo do professor em estar bem com a consciência, com a autoridade e com a sociedade. Fica evidente, que para ele, a responsabilidade de definir o certo e o errado está nas mãos do juiz, figura de autoridade, que tem de ajustar a regra ou a lei pelos interesses dos vários indivíduos envolvidos.

Para o julgamento dos conflitos IV e IV' a decisão foi pela consciência, porém ele precisava estar bem perante à sociedade. Os argumentos prevalentes são de estágio 4.

Como se pode observar, pelos exemplos, neste Nível a motivação da conduta é controlada pelo sujeito pela antecipação de elogio ou censura, mas o sujeito é atento a tomar decisões e definir o que é bom para ele próprio, antecipando possível censura em pensamento, e conseguindo aprovação como meta interna final.

Para a resolução do dilema I (de Joe - autoridade x contrato) será apresentada a interpretação da prova do professor Bar:

Autoridade e obediência ficam bem salientes no discurso. A princípio, acredita que deve negar ao pai e justifica dizendo que o filho se esforçou, o dinheiro é dele, é justo. A autoridade é relativa quando se consideram motivos justos.

Escolhe duas soluções: a primeira, negar - *“Não deve dar esse dinheiro ao pai. Porque já havia sido combinado de uma primeira etapa, para conseguir esse dinheiro, porque ele se esforçou para conseguir esse dinheiro, para primeiro ir ao acampamento”*; a segunda - propor um acordo onde os dois juntos usassem o dinheiro: *“Deveriam usar os dois juntos esse dinheiro. Porque assim o Joe poderia pensar: meu pai voltou atrás, então os dois juntos... eles entrariam num acordo”*. Na primeira, fica evidente o direito de posse e orientação para a troca, a fim de divergir, pois o pai tornou atrás. Parece que se o pai não cumpre, o filho não dá - justiça igualitária. Na segunda,

continua usando o igualitarismo, só que o filho cede e compreende o pai, o pai cede e desiste de seu programa. Porém, parece que não pesa mais a defesa de interesses particulares, e sim, parece necessário estabelecer um bom relacionamento entre os dois, mas um relacionamento baseado na autoridade e obediência.

A idéia que Bar transmite como bom relacionamento ancorado na autoridade e obediência é que ambas as partes devem compartilhar perspectivas - no caso de uma promessa é uma questão de palavra, mas ao mesmo tempo manutenção da autoridade - *“Em geral tudo o que se promete deve-se cumprir”* e *“se não cumprir, em se tratando de criança. No meu caso, se eu não cumprir, eu já perdi a autoridade perante ela. Eu tenho que pensar o que eu vou prometer e ver se eu vou poder cumprir”*. Então fica claro que a autoridade não é tida só para impor e deter o poder, mas para atender a expectativas sociais que impliquem num bom relacionamento. Antes de prometer, a professora antecipa as conseqüências, decide manter a palavra para manter a autoridade e o bom relacionamento.

A questão do bom relacionamento é tratada quando aborda a autoridade. A autoridade do pai sobre o filho é a *“amizade”*, *“Viver a sinceridade nessa amizade”*. Justifica dizendo que isso *“dá segurança para ambas as partes”*, esclarece que a autoridade não é liberal: *“Não aquele que pudesse tudo também. Tendo limites necessários”*. No relacionamento do filho para o pai o mais importante nas palavras do professor: *“Eu acho que do filho para o pai é a obediência”*; neste caso acredita que o filho deve obedecer e chegar a um acordo com o pai.

Não cogita a questão da punição e expressa a idéia de que a formação ocorre por interiorização de valores externos, de preferência valores da autoridade que devem ser colocados através da conversa, da amizade e sinceridade, num *“relacionamento sadio”*. Confia na discussão de pontos de vista e no compromisso com a palavra. Estádio 3.

Com uma perspectiva mais avançada, mas ainda dentro desta mesma ótica, a preocupação de Cin, está voltada para o relacionamento social das pessoas. Suas respostas abordam a questão do conhecimento mútuo, do respeito, da discussão de pontos de vista e da posição de cada uma das pessoas envolvidas.

O julgamento do professor é a favor de que a irmã mais velha conte à mãe a mentira da irmã: *“Ela deve contar, porque mais cedo ou mais tarde a mãe vai ficar sabendo mesmo. Porque se ela não conta, vai ser mais uma mentira na família”*. Parece ter um bom motivo, pois está preocupada com a família e já tenta antecipar a expectativa da mãe. A razão apresentada parece ser o desejo de manter certas regras sociais e também pelo fato de ser irmã e explica: *“Já que ela faz parte da família, eu acho que ela estaria contribuindo para o entrosamento da família”*. O fato de a irmã calar-se não ajuda em nada e diz: *“Mentiras, isso não ajuda em nada”*. No caso, acredita que a delação não quebraria a confiança entre as irmãs e Louise estaria sendo *“uma pessoa autêntica, uma pessoa que não gosta de esconder, não gosta de mentiras”*.

A perspectiva adotada releva acordos e expectativas coletivas. O acordo é valorizado: *“Você tem que pensar antes de prometer”*, *“Se você fez uma promessa, você tem que cumprir o que falou, você não pode ficar voltando atrás”*. No relacionamento é preciso manter relações mútuas. De pai para filho fala em sinceridade e procura esclarecer o que é dar abertura para que a filha possa falar e discutir pontos de vista. Quanto ao respeito, aborda o ato de ouvir e ser ouvida, de estar lado a lado na construção da família e justifica: *“Porque só assim a gente constrói uma família, a gente constrói base nessa pessoa para que ela possa trabalhar depois na sociedade de uma forma justa. Senão ela vai sempre mentir, sempre esconder, sempre esperar promessa”*.

A solução que adota é reunir a família e contar, colocando a posição de cada uma e justifica que é para melhorar os laços da família. De certa forma considera as

conseqüências, pois se não viver com a verdade haverá uma desintegração na família. Possui o desejo de ajudar e confia na discussão e compromisso. Não pensa na punição e seu interesse parece ser agente do bem estar da família. Os argumentos são de estágio 3.

Os exemplos sugerem que os argumentos de estágio 3 são baseados na análise da perspectiva de outra pessoa com expectativas em jogo, que fazem parte da ordem moral e envolvem afeição, sensibilidade e simpatia. Nos argumentos de estágio 4 a ordem é causada pelas regras e sua função é baseada na justiça em consideração aos direitos e expectativas, tanto de forçar como de obedecer às regras. Pelos exemplos citados no Quadro V, e dando continuidade à resolução do conflito entre relacionamento pessoal *versus* confiança ou autoridade *versus* contrato, serão destacadas as interpretações das provas de Luc para o dilema I e de Fab para o dilema II:

O julgamento de Luc, baseia-se na compreensão da expectativa dos envolvidos e acredita que as expectativas fazem parte da construção do ser (no caso do filho) e da ordem social.

A tentativa de compreensão é refletida, quando ao justificar a negação do dinheiro ao pai. Procura entender os motivos ou intenções e até compreenderia *“se o pai precisasse do dinheiro pra outra coisa, uma doença, algo mais urgente”*. Acrescenta que *“na realidade o pai ia pescar também”*. Parece que o professor não considera justo e sim que os direitos e obrigações são iguais a todos - todos têm o direito de perseguir interesses e o pai poderia até pedir *“mas forçá-lo a fazer isso não é justo”*. A idéia que Luc transmite é que o direito é uma reivindicação ganha - *“ele trabalhou pra aquilo e o pai deixou bem claro que se conseguisse juntar o dinheiro ele iria e eu acho que ele deve ir”*.

O compromisso com a palavra e com o contrato é valorizado - *“a partir do momento que você promete, você tem que cumprir”* para qualquer pessoa, e justifica: *“foi conversado, ambas as partes entraram num entendimento, tem que ser mantido”*.

Quanto ao relacionamento entre pai e filho destaca: *“A conversa é primordial”* e em sua opinião o diálogo dá segurança. Acredita na autoridade e explica: *“É você se impor, colocar-se, esclarecer o que está acontecendo, uma orientação, sem impor, sem medo”*. Do filho para o pai o mais importante é: *“Respeito tem que ter, carinho, amor”* e justifica que *“a partir daí ele vai se construir”*, *“Se ele tem respeito pelo pai, ele vai ver no pai um modelo, ele, a principio, vai nortear a vida dele pelo exemplo do pai”*. Este argumento reflete o desejo de identificação com a autoridade e suas metas. Só mais tarde *“o filho vai questionar, vai desenvolver o espírito crítico”*.

Parece que para Luc, o correto é cumprir com as obrigações assumidas, no caso obrigações entre pai e filho. A autoridade precisa ser respeitada e seguida como exemplo, porém não em caso extremo que envolva falta de obrigação com normas sociais. Como no dilema, o pai quebrou a promessa e não manteve a palavra, que o caso sugere crítica e conversa com o pai. Perspectiva de estágio 4.

Em relação ao dilema II (de Louise) Fab mostra-se comprometido com a família, com a amizade e com a confiança, mas demonstra ser um compromisso de livre acordo, por acreditar nos valores do contrato e na defesa dos direitos de todos. Acredita em normas para o bem de todos.

A questão da manutenção contrato fica clara quando vai contra a delação e opta por responsabilizar a própria infratora do seu erro, e diz: *“Eu acho que a Louise deveria conversar com a Judy pra que ela mesma contasse pra mãe que ela errou”*. O contrato interpessoal cede terreno ao contrato de livre acordo para com a instituição familiar, estando em jogo outros valores que demonstrem perigo ou más conseqüências para o

próximo, e pois o fato de contar teria o espírito de orientar e ajudar. No caso do contrato estabelecido entre a mãe e a Judy a mãe deveria cumprir e só não cumpriria num caso extremo em que apresente algum risco. A mãe deve impor só para evitar perigos.

Quando trata do relacionamento, valoriza: *“respeito, diálogo, saber ouvi-las, respeitar a idéia delas”*, *“Amizade a gente tem que ter muita”*, e isso é importante *“porque se não tiver isso aí, as pessoas ficam muito separadas, mesmo na mesma casa, cada um vivendo a sua vida”*. Este argumento mostra o desejo de manter a instituição familiar em funcionamento, em ajustar-se para o bem de todos. Parece acreditar que o comportamento correto é definido em termos de direitos individuais e de padrões que foram estabelecidos e aprovados pela sociedade (família) como um todo.

O papel da autoridade, seria coordenar os pontos de vista, orientar a filha. *“colocar os prós e os contras”*. No caso da Judy, por considerá-la muito nova a mãe poderia: *“achar o que é melhor pra ela, tenho a impressão que a menina é muito nova pra saber o que é bom e o que não é”*. O professor é consciente da variedade de valores e opiniões, sabe que, às vezes, são relativos e no caso diz: *“Eu acho que a filha tem que ouvir a mãe como uma pessoa de mais experiência”*, não a fim de prescrever, de dar ordens e exigir obediência, mas para coordenar os pontos de vista em jogo, dar a possibilidade para a filha construir seus valores e tomar suas decisões. Não de forma individualizada, de forma que considere os pontos de vista, as conseqüências e o relacionamento.

A mentira é considerada má pelo fato do professor valorizar o contrato e o respeito, mas salienta mais o fato de que, se mentiu dessa vez, poderá fazer novamente, e uma mentira pode ter conseqüências, e a irmã mais velha estará sendo conivente. A professora não cita o tipo de conseqüência que a preocupa, mas dá a impressão de que se

preocupa menos com as conseqüências físicas do que com as conseqüências que a atitude trará para o sentimento de amizade, confiança e compromisso livremente aceito para com a família. Nota-se esta preocupação quando fala sobre o envolvimento da irmã mais velha: *“A Louise não pode lavar as mãos numa situação dessa. Ela está envolvida, está conivente”*. O professor, então, acredita que a Louise, por ser mais velha deve estar consciente e deve cumprir com suas obrigações dentro da instituição, porque agindo assim ela estaria mantendo o contrato, a confiança, a amizade e o bem estar dos envolvidos. A perspectiva adotada pela professora Fab é de estágio 4, mas apresenta argumentos de estágio 5 também. Talvez esteja em transição.

Para resumir as características encontradas neste segundo nível, utilizaram-se as definições de características de moral apresentadas por Kohlberg (Kohlberg, 1963, p.26):

- a) esteriótipo moral - definição dos bons termos de vários tipos de pessoas e definição de pessoas e posição nos termos de virtude moral;
- b) intencionalismo - julgamentos de conceito de moral baseados em intenções;
- c) definição de moral positiva, ativa e enfática - dever e bondade moral definidos nos termos de mera obediência a um serviço atual para outras pessoas ou instituições, ou para o que diz respeito aos sentimentos dos outros.

Do lado motivacional ou emotivo, pode-se mencionar:

- d) sensibilidade para a orientação própria e antecipação de aprovação ou desaprovação;
- e) identificação com autoridade e suas metas.

“Todas essas características implicam que os julgamentos de moral neste nível são baseados no papel de se fazer na perspectiva de outra pessoa com legítimas expectativas na situação, já que estas expectativas fazem parte da ordem moral” (Kohlberg, 1963). Voltando àquelas três condições propostas por Piaget para que haja

troca social equilibrada, percebe-se que o sistema comum de signos e definições existe, bem como ocorrem conservações de proposições, porque os sujeitos têm consciência de que isso é bom, pois é importante ser bom, ter bons motivos e também mostrar interesse pelos demais, que garante a ordem, e a obrigação é cumprir com as regras. Os sujeitos tendem a acreditar que a figura da autoridade deveria ajustar a regra aos interesses dos vários indivíduos envolvidos.

Pelos argumentos dos sujeitos apresentados nesta pesquisa, os sujeitos de Nível II vêem o respeito como heterônimo, por estar ligado a expectativas externas. Considerando o avanço em relação ao Nível I: a melhor qualidade das trocas, a consideração das intenções, a sensibilidade, a obrigação com o compromisso, faz supor que este é um nível que representa para a teoria piagetiana, no que diz respeito ao desenvolvimento do ser social e moral, um estágio intermediário entre heteronomia e autonomia. Seria um estágio de transição, porque o que faz com que estes indivíduos obedeam às regras, não é um princípio moral, mas a pressão de forças externas.

Neste estágio intermediário, o sujeito, teoricamente, sai de si, descentra-se, mas ainda não é plenamente consciente de si e do universo. O indivíduo ainda não se submete, voluntariamente, às normas de reciprocidade e universalidade; o que acontece quando o indivíduo atinge o grau máximo de socialização que é representado pelo conceito de personalidade definido por Piaget e caracterizado no pensamento de Nível III.

O Nível III é caracterizado como nível pós-convencional ou nível governado por princípios, e que compreende os estágios 5 e 6 de julgamento moral. No estágio 5 - a orientação é para o contrato social e direitos individuais; no estágio 6 - A orientação é para com os princípios éticos universais.

Neste nível, os sujeitos procuram definir valores e princípios morais, independentemente, da autoridade ou identificação com a mesma, seja ela pessoa, grupo ou instituições sociais.

Para os sujeitos que usam argumentos de estágio 5, é considerado correto ser consciente da existência da variedade de valores e opiniões, que por sua vez, são relativos ao grupo. As regras e valores relativos ao grupo devem ser respeitados, porque fazem parte de um acordo ou um contrato social baseado na imparcialidade das partes. Alguns valores são relativos: os valores de vida e liberdade, por exemplo, devem ser mantidos em qualquer sociedade, independentemente, da opinião da maioria, pois são valores universais. As justificativas apresentadas pelos sujeitos, ao defender esta consciência de valores para definir o que é correto, são voltadas para a obrigação com a lei, com a necessidade de respeitá-la, se esta garantir o bem estar, a proteção dos direitos de todos e o contrato social. Os sujeitos sentem-se comprometidos com o contrato livremente aceito, para com a família, amizade e confiança. As leis devem estar baseadas em um princípio racional que considera “o maior bem para o maior número possível”. A perspectiva adotada por estes sujeitos destaca a prioridade dos valores e direitos em relação aos vínculos e contratos sociais. Consideram os pontos de vista moral e legal, reconhecem que, às vezes, estão em conflito e sentem dificuldade em integrá-los.

Teoricamente as pessoas que respondem de acordo com o estágio 6, é em especial o sujeito Ped, desta pesquisa, seguem princípios éticos por eles escolhidos. As leis e os acordos são válidos se basearem-se nesses princípios. Quando as leis infringem os princípios éticos, acreditam que devem agir pela consciência, obedecendo a tais princípios e não às leis, porque neste caso as leis não estão sendo consideradas justas. Os princípios universais de justiça consideram a igualdade dos direitos humanos e o respeito à dignidade dos seres humanos como pessoas individuais. As razões apresentadas ao

juízo moralmente correto é justamente o compromisso destes sujeitos com os princípios morais universais. “A perspectiva adotada é a de um ponto de vista moral, isto é, a de qualquer ser racional que reconhece como natureza da moralidade o fato de que as pessoas são fins em si mesmas e precisam ser tratadas como tais” (Kohlberg, citado por Freitag, 1992).

Estudando-se os estádios dos níveis I e II de Kohlberg nota-se que este nível III integra os anteriores e forma uma nova totalidade. Agora o raciocínio é mais equilibrado e competente, o que é coerente com o que Piaget supôs para o raciocínio lógico: sujeitos mais desenvolvidos, intelectualmente, podem recorrer aos argumentos cognitivos necessários na resolução de um conflito moral.

Nota-se que sujeitos da presente pesquisa, neste nível, levantam hipóteses, procuram perceber pontos de vista em jogo, de forma que todos assumam o papel de todos os envolvidos sem perder o ponto de vista moral baseado em princípios éticos universais.

Os sujeitos neste nível submetem-se voluntariamente a normas de reciprocidade e universalidade o que os leva a atingir o grau máximo de socialização, que é representado pelo conceito de personalidade de Piaget (cf. De La Taille, 1992):

“A personalidade não é o “eu” enquanto diferente dos outros “eus” e refratário à socialização, mas é o indivíduo se submetendo voluntariamente às normas de reciprocidade e de universalidade. Como tal, longe de estar à margem da sociedade, a personalidade constitui o produto mais refinado da socialização. Com efeito, é na medida em que o “eu” renuncia a si mesmo para inserir seu ponto de vista próprio entre os outros e se curvar assim às regras da reciprocidade que o indivíduo se torna personalidade (...) Em oposição ao egocentrismo inicial, o qual consiste em tomar o ponto de vista próprio como absoluto, por falta de poder perceber seu caráter particular, a personalidade consiste em tomar consciência desta relatividade da perspectiva individual e a colocá-la em relação com o conjunto das outras perspectivas possíveis: a personalidade é, pois, uma coordenação da individualidade com o universal”.

Neste nível, o julgamento moral teórico dos sujeitos, dá a idéia de que os mesmos tenham desenvolvido a personalidade como Piaget definiu. Só quando atingem este nível, é que poderão ter a autonomia de consciência e serão capazes da cooperação.

Autonomia não significa, simples autogoverno isolado e impermeável a idéias presentes na cultura, mas um autogoverno inserido num contexto maior que considera a coordenação de si com o universo. O julgamento autônomo pressupõe a consciência de seu próprio ponto de vista coordenado com os pontos de vista e conflitos existentes numa sociedade.

Os conceitos de personalidade e autonomia de Piaget estão caracterizados nos julgamentos dos sujeitos que utilizaram de argumentos dos estádios 5 e 6 de Kohlberg.

Para apresentar os argumentos de Nível III, o quadro VI, tal como os anteriores, aborda uma questão para cada prova, e os argumentos apresentados no quadro ilustram o tipo de raciocínio utilizado pelos sujeitos deste Nível.

Foi observado no Nível II que os sujeitos consideram a figura da autoridade, definindo o certo e o errado. Eles crêem que a figura da autoridade deve-se ajustar à regra, pelos interesses dos indivíduos envolvidos. Neste Nível III, os sujeitos aceitam a possibilidade de conflitos entre as normas e decidem, racionalmente, por um princípio moral, porque baseado neste princípio o sujeito pode priorizar as regras morais e sociais, justificando a opção por uma ou outra. No caso do dilema III de Heinz as regras morais sociais são excludentes, por exemplo: "*Não roubar*" e "*Não deixar o ser humano morrer*" são regras legítimas, mas estão mutuamente em conflito no dilema. Quando se raciocina por um princípio moral, o sujeito prioriza as regras morais às sociais, justificando a opção por uma ou outra, o que ficou claro na prova de Ped citada no Quadro VI.

QUADRO VI - DOS EXEMPLOS DE ARGUMENTOS CLASSIFICADOS NO NÍVEL III DE JULGAMENTO MORAL SEGUNDO KOHLBERG

Dilema	Sujeito	Estád.	Julgamento dado pelo sujeito
III	Tat	5	<p>Heinz deve furtar a droga? Por quê? "Sim. Porque a causa é justa. Dentro das circunstâncias acho certo, porque não lhe resta uma saída. Não tem nem dever e nem uma obrigação. Porque isso é uma questão pessoal (opção). É uma vida que está em risco".</p>
III'	Tat	5	<p>O juiz deveria dar uma sentença a Heinz, ou deveria suspender a sentença e libertá-lo? Por quê? "Deveria suspender a sentença. Porque é mais justo. Deveria levar em conta a situação que levou Heinz a cometer a violação".</p>
III	Ped	I 5/6	<p>Heinz deve furtar a droga? Por quê? "Sim. Por ambos estarem subordinados a situações particulares e buscando um comportamento pré-moral, cujo princípio de ação está inscrito na felicidade de um objeto material e particular: o dinheiro para o farmacêutico e a saúde para a esposa de Heinz. Heinz está na obrigação de roubar o remédio, uma vez que os fins a que se propõe são mais universais que os do farmacêutico. O fato de Heinz roubar não toma sua ação moralmente má, uma vez que agiu em conformidade com um princípio que acreditava ser universal: o direito à vida".</p>
III'	Ped	I 5/6	<p>O juiz deveria dar uma sentença a Heinz, ou deveria suspender a sentença e libertá-lo? Por quê? "Uma vez que se decidiu pelo julgamento, cabe ao juiz sentenciar o réu. Porque está em questão a própria legitimidade da ação judicial. O juiz deveria considerar os motivos que levaram Heinz a agir, pois os mesmos estavam em conformidade, senão nos meios, nos fins de uma ação moralmente boa. Julgar pela conformidade entre fins e meios e analisar se a boa intencionalidade dos fins, enquanto universais e legítimos, se sobrepõem ao uso arbitrário e pessoal na utilização dos meios".</p>
I	Gra	5	<p>Joe deve negar o dinheiro ao pai? Por quê? "Eu acho que sim. Porque primeiro o pai havia prometido. Então, quando a gente fala uma coisa tem que ir até o final com ela. Não pode desistir. Deve sentir, conversar com o pai e mostrar pra ele que a promessa do pai é uma coisa importante pra ele. Que ele cumpriu a parte dele, ele fez o papel dele e que resta ao pai fazer a parte dele, que é permitir, uma vez que ele prometeu".</p>
I	Ped	6	<p>Joe deve negar o dinheiro ao pai? Por quê? "Eu acho que Joe deve negar, porque acabou agindo pelas condições que o pai havia colocado. Porque quem deu a idéia foi o pai. Eu acho que é um desvio da intenção. Ele prometeu uma coisa e está colocando outra... É interessante manter a intenção inicial. Deve dialogar com o pai e chamar a atenção para o acordo que fizeram... O pai não tem o direito de mudar as regras do jogo porque é pai. Tem que valorizar aquilo que ele se propôs a fazer".</p>
IV	Tat	5	<p>O médico deveria dar a droga (aplicar a eutanásia) à mulher doente? Por quê? "Não (...) No caso do médico a profissão dele diz que é errado, o juramento que ele fez diz isso. Mas, se ele depois de pensar, concluir, achar que é melhor, não é nem considerado errado. (...) A vida foi Deus quem deu. Ele tem que tirar. Eu posso querer ser moderna, mas eu não... é certo a pessoa está sofrendo, não vai viver, então deve-se tirar. A lei não está certa, mas pelos meus princípios eu não faria".</p>
IV'	Tat	5	<p>O juiz deveria dar uma sentença a Heinz, ou deveria suspender a sentença e libertá-lo? Por quê? "Eu acho que nesse caso é suspender a sentença. Porque é o correto dentro desse quadro, era um bom médico, estava preocupado única e exclusivamente com a situação dela. Ela estava pedindo aquilo..."</p>
IV	Ped	5/6	<p>O médico deveria dar a droga (aplicar a eutanásia) à mulher doente? Por quê? "Eu acho que se ela pediu isso, ele poderia dar essa droga. Porque ela estava vivendo aquela situação... O que pra ela é a vida, o que significava a vida? Eu acho que nessa situação é certo... não dá pra fazer um juízo universal. Pela própria situação especial dela. De repente pra ela a vida, a existência humana pouco significa, viver um pouco a mais ou a menos... se eles tomam menos respeito pelo que ela decidir. Ele (o médico) jamais pode tomar uma decisão isolada. Ele deve tanto desenvolver com a mulher, quanto com a família e no caso se eles tomam alguma decisão... ele, enquanto médico vai fazer, no caso administrar a droga. É em respeito à vida dela".</p>
IV'	Ped	5/6	<p>O juiz deveria dar uma sentença a Heinz, ou deveria suspender a sentença e libertá-lo? Por quê? "O juiz vai responder pela lei... isso não significa que ele vai fechar os olhos pra circunstâncias concretas. Ele vai ter que ter uma abertura muito grande e compreender a situação que se passou, conhecer o fato concreto. Os motivos que levaram, o porquê de tais decisões e o sentido daquela situação. Eu acho que ele deve suspender, em função da característica do fato. Houve um desrespeito à lei, mas em função de um outro sentido maior. Porque a lei é impessoal, mas a situação torna-a pessoal".</p>
II	Ped	5	<p>Deve, Louise, a irmã mais velha, contar à mãe que Judy mentiu sobre o dinheiro, ou ela deve calar-se? Por quê? "Eu acho que se alguém deve falar não é ela, é a própria irmã. O que ela pode fazer é conversar com a irmã pra que ela vá e converse com a mãe. Ela mesma coloque. Chegar e se dar conta da situação e dialogar com a mãe. E colocar a atitude dela, como ela agiu, assumir e com isso... a mãe confie mais nela. Ela errou e ficou transparente".</p>

Tat dá ênfase ao valor de justiça. Considera o ato de furtar como uma causa justa: salvar uma vida - *“Dentro das circunstâncias acho certo, porque não lhe resta outra saída”*.

Não considera como dever nem como obrigação e acredita que a atitude de infringir a lei, neste caso, é *“uma questão pessoal (opção)”*. Com esta resposta pode-se até pensar que o professor é individualista e defensor de seus próprios interesses, mas com o decorrer das respostas percebe-se que a mesma vê a situação inserida num contexto, pois o caso de Heinz é particular e avalia valores da sociedade x valores da consciência. Crê-se, então, que o professor é orientado por princípios morais internos: A vida é valiosa, seja de quem for, é importante fazer todo o possível para salvar a vida de outrem *“porque a solidariedade e o espírito de fraternidade nos fazem mais humanos e realizados”*.

Analisa a questão sob vários ângulos: Considera a lei importante, ao mesmo tempo acredita que as leis nem sempre são justas e o rompimento no caso não faria mal à consciência. No caso a lei favorece ao farmacêutico. Permite *“que o farmacêutico lucre excessivamente e prejudicando aos outros”*. O ato de desobedecer a lei a coloca em conflito, não por medo da punição, mas por acreditar que a desobediência às leis desorganizaria a sociedade - *“Porque se todos resolvessem desobedecer às leis, a sociedade ficaria desorganizada”*; procura coordenar todos os pontos de vista e diz *“O caso de Heinz é um caso extremo e é uma exceção”*.

A desobediência deve ser punida, mas também, deve levar em conta a intencionalidade e se a causa for justa, deve ser livre de punição. Percebe-se a orientação pelas regras internas e a necessidade de equidade - *“Cada caso deve ser analisado particularmente”*.

Tat coordena as idéias, conserva e apresenta raciocínio hipotético dedutivo, pois estabelece relações entre as variáveis. Coordena os pontos de vista, as relações entre si e os efeitos desta situação perante à sociedade. Nota-se reciprocidade por reversibilidade e inversão, isto é, a vida é sagrada, a lei é necessária, a lei nem sempre é justa - neste caso, o valor da vida prevalece, e a consciência pode ajustar as diferenças e acredita que a autoridade - o juiz -, também, agiria considerando a consciência, o que para o professor é uma questão de justiça.

É consciente da variedade de valores, as regras devem ser mantidas para o bem da sociedade, mas são relativas quando se está em jogo o valor da vida. O raciocínio moral adotado se baseia no sentimento de obrigação com o contrato social - ajustar-se às leis pelo bem de todos e proteção dos direitos de todos. Considera pontos de vistas legais e morais. Estádio 5.

O discurso do professor Ped para a resolução dos mesmos dilemas (III e III'), apresenta um avanço em relação ao de Tat.

Os argumentos mostram que ele é consciente da existência de uma variedade de valores. Analisa o princípio de ação das situações particulares dos envolvidos: *“O dinheiro para o farmacêutico e a saúde para a esposa de Heinz”*, acredita que devido às condições *“Heinz está na obrigação de roubar o remédio, uma vez que os fins a que se propõe são mais universais que os do farmacêutico”*.

O professor defende a preservação da vida e usa o argumento de que o valor da vida é universal, acredita ser importante para as pessoas fazerem tudo o que podem para salvar a vida de outrem e justifica: *“Porque inscreve-se no domínio de um princípio geral de ação, onde o valor à vida é visto como finalidade suprema”*. O direito à vida é considerado igual para todas as pessoas, independentemente, de motivos particulares.

Essa infração de Heinz não é considerada moralmente má, e explica *“uma vez que agiu em conformidade com um princípio de ação que acreditava ser universal: o direito à vida. O mesmo não se pode dizer do farmacêutico”*. O raciocínio utilizado demonstra o sentimento de obrigação com princípios morais internos.

Além de considerar esses princípios internos, o professor preocupa-se com as regras sociais, acredita que as leis são modelos de ação definidas pela vontade coletiva e diz: *“Se a obediência não existe é porque, ou os interesses particulares se sobrepõem aos universais, ou as próprias leis não mais respondem à vontade geral, e neste caso precisam ser revistas”*.

A resolução do conflito entre a vida e a lei, é resolvida pela consciência, por considerar impossível *“traçar um modelo de ação para todas as situações”* *“Neste caso, Heinz tem que buscar unicamente na finalidade de sua ação, um amparo moral”*. A atitude mais reponsável a ser tomada por Heinz é *“roubar e justificar sua ação na finalidade”*. O raciocínio é voltado para a crença na validade dos princípios universais e sua perspectiva é do ponto de vista moral do qual partem acordos sociais.

Para o conflito entre a justiça punitiva e a consciência, a crença é de que à justiça cabe *“garantir o funcionamento de normas como expressão da vontade objetiva dos cidadãos”*, Percebe-se, mais uma vez, o compromisso com a sociedade, a preocupação de que as leis e os deveres se baseiam no bem para a maioria. A justiça é imparcial e explica: *“Porque o zelo pelas leis não comporta a existência de interesses e vontades particulares. Se do ponto de vista particular significa traição, do ponto de vista da universalidade das leis significa sermos responsáveis por aquilo que ajudamos a construir como interesse coletivo”*. O raciocínio usado parece defender direitos iguais, pois todos devem participar da construção das leis e todos devem vigiar seu

cumprimento. Todos são igualmente responsáveis. O ponto de vista é o do contrato e da imparcialidade.

A intencionalidade é considerada e o juiz deve: *“Considerar os motivos que levaram Heinz a agir, pois os mesmos estavam em conformidade, senão nos meios, nos fins de uma ação moralmente boa”*. Os valores são frutos de construção interna e prevalece a consciência - *“Uma ação só é passível de receber julgamento moral e jurídico, se seus autores estão conscientes da finalidade de seus atos”*.

O professor acredita que as leis devem estar em conformidade com os princípios universais aceitos pela vontade geral, caso contrário as leis precisam ser revistas. A infração deve ser cometida buscando, unicamente, na finalidade da ação, um amparo moral. Valoriza os motivos e as conseqüências. Reconhece que as pessoas são fins em si mesmas e precisam ser tratadas como tais. Os argumentos que prevalecem são de estágio 5, mas também apresenta argumentos coerentes com os de estágio 6. Transição entre estádios 5 e 6.

O professor Tat ao resolver os conflitos vida x lei, e consciência x justiça punitiva, demonstrou que é consciente da existência de diversas perspectivas e valores, os quais são relativos. As leis e as regras devem ser defendidas para preservar a ordem social, todavia elas podem ser questionadas para determinados casos.

Seu raciocínio procura, sempre, entender os valores considerados corretos pela lei externa e também os considerados corretos pela sua consciência, ou pela consciência do autor de uma ação. A sua consciência parece, para este caso, concordar com o que as leis prevêm e justifica que é por princípios morais próprios. Percorrem-se, então, os caminhos de seu pensamento para entender os argumentos de seu julgamento:

Em primeiro lugar Tat é contra a eutanásia por considerar que: *“é um pedido dela, ele não pensou que quem está pedindo é ela, e o fato dele dar pode depois trazer*

consequências negativas pra ele: de se perguntar se deveria ter dado ou não”, nota-se, a princípio mais preocupado com as consequências do que com as intenções, mas aquelas que apresenta não são físicas são de autocondenação e diz “as consequências que mais pesariam seriam as de consciência”.

O segundo ponto a ser analisado é o fato de o professor se ver em conflito, talvez por considerar tanto os pontos de vista morais e legais - *“me colocando na situação dele, por tudo aquilo que já foi passado, eu tenho como certo e errado. Mas, eu questiono se seria certo ou errado”*, o que mostra dificuldade em integrar os pontos de vista em jogo.

Voltando-se para o ponto de vista da doente: compreende que ela tem o direito, que a decisão deve ser dela, mas esta levaria em conta a família. Então parece defender seus interesses, mas os vê conectados com os dos outros, e diz a respeito à família - *“deve estar acima, ela pesou tudo”*. Mas, quando questionado sobre o que o marido deve fazer nesta situação, acredita que *“ele tem que dissuadi-la..., tentar entender as razões e até no caso tentar fazer com que ela volte atrás na decisão”*. Parece que os valores morais de Tat vão contra, mesmo que, racionalmente, compreenda e até aceite a decisão do médico baseada em valores morais. A respeito do médico, não considera como direito e nem como obrigação. Acredita que seria uma opção dele, visto que esta opção ou vontade estaria ligada à situação em que está vivendo no momento - *“Pode ser por dó, uma convicção pessoal dele, que é certo ele fazer mesmo como médico”*. Tenta resolver o conflito de forma que pra ele, como pessoa, é moralmente, errado: *“dentro do conceito que a gente tem de moral é errado”*, mas em relação ao médico *“só o jeito dele pensar é que vai dizer se é moralmente errado”*- *“Se ele fizer e ficar se culpando depois é errado”*, *“Sempre depende da consciência dele”*, logo, o certo e o errado são

relativos e depende da consciência de cada um, pois parece acreditar que as pessoas têm um compromisso com princípios morais.

Depois de analisado o conflito entre os pontos de vista existentes no dilema, o terceiro ponto a ser estudado é a questão da lei e o apego a princípios pelo professor. Para ele: *“Deve-se obedecer à lei, porque se todo mundo desobedecer vira uma bagunça”*. Parece estar defendendo a ordem do sistema social, só que não é ortodoxa, e confere que *“a lei é fixa, parada, imóvel”*, e as coisas acontecem por vários motivos e diz: *“as situações são diferentes”*, será que para ele as leis externas não são universais e existem casos em que se deve levar em conta as razões, as intenções? É a idéia que está ocorrendo quando diz: *“Eu acho que se deve fazer o possível para se obedecer à lei, mas existem momentos...”* Para esse caso específico sua consciência diz, independente, de considerar a lei como certa ou errada: *“Eu não consigo pensar diferente. A vida foi Deus quem deu. Deus tem que tirar”*, *“Eu posso até querer ser moderno, mas eu não..., é certo a pessoa está sofrendo, não vai viver, então deve-se tirar. A lei não está certa, mas pelos meus princípios eu não faria”*. Como fala de Deus, pode-se pensar que Tat está em conformidade com as leis divinas e seu raciocínio seria heterônomo. Porém, por todos os argumentos apresentados e um argumento em especial que explica a questão da consciência é o suficiente para dizer o quanto esta professora é autônoma em seu julgamento de ações consideradas ilegais ou proibidas pela igreja. Ela diz que para uma pessoa resolver um conflito: *“É uma questão de princípios, que a sua consciência particular manda, são valores internos do decorrer da vida, que vão ajudar ela a resolver”*. *“No caso do médico, a profissão dele diz que é errado, o juramento dele diz isso. Mas, se ele depois de pensar concluir, achar que é melhor, não é nem considerado errado”*. É nítido o raciocínio do professor, que considera as normas sociais e as normas morais. Se houver alguma diferença, a opção é para as normas morais.

Um quarto aspecto analisado é o da consideração do acordo ou do sentimento de compromisso diante de um trato, o que vem a reforçar os argumentos usados no dilema de Joe. Aqui a professora fica em conflito entre o entregar, ou não o infrator. A princípio, diz que não, considerando justificável a ação do mesmo, mas depois acaba sendo mais racional e decide por entregá-lo em função do compromisso e diz: *“Eu acho que ele tem que entregar, eu tinha dito que não. Por causa dessa ética médica, da responsabilidade”*. Volta a analisar papéis - um envolvido emocionalmente, o outro *“dentro de uma questão mais prática”* acabou optando pelo lado prático, porque também sua própria consciência é contra a eutanásia. Pelos argumentos já apresentados percebe-se o compromisso pessoal da professora com princípios morais: o contrato com a ética e a responsabilidade estariam acima de um contrato interpessoal.

O quinto e último aspecto é o da consideração da justiça. A professora não apresenta tendências punitivas, acredita que o juiz compreenderia a situação e as intenções que levaram a infração - *“Dentro do possível as leis devem ser cumpridas, mas sempre examinando muito de perto a situação. É errado a gente generalizar muito”*. Quanto à punição, é contra a reciprocidade no sentido de vingança. Quer dizer: não é porque tirou a vida que vai perder a vida. A vida é valorizada no discurso e ela deve ser mantida. A solução apresentada indica reciprocidade no sentido de respeitar e atender aos desejos de um indivíduo. Assim como o médico reconheceu e respeitou a doente, o juiz deveria reconhecer e respeitar os motivos do médico. Parece, como no dilema anterior, estar propondo a coordenação de pontos de vista, a igualdade e a consideração dos pontos de vista legais e morais de forma imparcial. Os argumentos apresentados são de estágio 5.

O professor Ped demonstra um raciocínio equilibrado, baseado em operações formais: tem habilidade para estabelecer relações entre as variáveis em jogo e procura

fazer uma análise considerando o conjunto. Considerando o ponto de vista de cada um, isoladamente, e de cada um, enquanto elemento do grupo, faz a coordenação, a relação entre os pontos de vista dos envolvidos e também procura considerar os efeitos da ação sobre os mesmos.

A princípio, quando diz que o médico poderia dar a droga à doente, porque ela pediu, *“ela estava vivenciando aquela situação”* e o médico estava vivendo uma *“situação fora”*. Parece centrado no indivíduo e na defesa de interesses e necessidades, o que mostra um sentimento de posse de decisões quando diz que tem o direito de decidir e justifica dizendo: *“A vida é dela”* parece um pouco individualista e concreto.

Com o decorrer das questões observa-se a preocupação do professor em dar um sentido à vida, à existência, mas não no sentido utilitário. A ênfase parece estar na defesa da qualidade de vida e se inquieta diante do sofrimento da doente, perguntando se isso é vida. Considera correta a aplicação da eutanásia para essa situação: *“Pela própria situação, especial dela. De repente pra ela a vida, a existência humana, pouco significa viver um pouco a mais ou a menos”*.

Aos poucos o discurso vai envolvendo outros elementos - *“A vida é dela, mas ela tem que pensar nas outras pessoas. Afinal de contas ela não viveu isolada a vida inteira”*. Aqui o argumento está considerando além do ponto de vista individual, o do grupo, e faz as relações entre os pontos de vista, demonstrando apresentar reversibilidade por reciprocidade e inversão. Nota-se isso, quando além de se ver como elemento do grupo a considerar seus pontos de vista, também faz com que o grupo exerça a mesma influência. Nas palavras do professor Ped *“A existência dela se construiu na relação com o outro, com o próximo, com as pessoas que ela convive”*; *“Eu acho que os outros têm o direito de participar nisso. Agora nesse caso, é uma situação que vai sensibilizar as pessoas que estão perto dela”*; *“Eu acredito que elas*

vão apoiar”. Com esta última frase parece fazer a coordenação dos pontos de vista de todos os envolvidos e escolher o que considera a melhor solução. Esta ainda não avalia a sociedade como um todo e nem pensa nas conseqüências que, provavelmente, as leis poderão impor. Então, parece voltado às regras morais próprias, mais do que a regras da sociedade. Ainda dentro do conceito de reciprocidade, o papel a ser desempenhado pelo grupo é o de respeitar a opinião dela e ajudar na construção de uma decisão e diz: *“É óbvio que a coisa não vai ser assim tão instantânea, mas uma coisa amadurecida, refletida”*.

O professor Ped opta pela eutanásia, e mesmo assim, os argumentos apresentados são a favor da vida, a favor da qualidade de vida e diz que no caso da pessoa suicida - *“Ela tem um grande amor pela vida dela, não aceita que a vida dela sofra interferências externas”*; *“Essa atitude que ela tomaria seria valorizando a própria vida, pra ela se privar do que a vida está fazendo com ela”*. O que está em vista é o significado da vida - *“De repente pra não estar significando nada, ela fica agonizando”*; *“Eu acho que não é só o ponto de vista biológico, físico, há um sentido pra isso”*.

Quanto à questão da lei, percebe-se que o professor sente o compromisso perante à lei por causa do contrato social - *“a vida em sociedade expõe a regras. Acho que uma vez que nós nos propomos a viver em sociedade, eu acho que se tem que zelar para o que a sociedade coloca como regras de vida”*. No caso de pessoas que infringem as regras - *“a princípio, é lógico, devem ser punidas”*. Voltando a discutir o dilema da eutanásia, o professor privilegiaria o aspecto moral em detrimento ao aspecto legal - *“Eu acho que prevaleceria a moral no caso dela, o respeito à vida e à decisão dela e o que ela achar”*. Nota-se a consideração de intenções e motivos. Com essas colocações, percebe-se que ao decidir pelo aspecto moral o professor analisou também o aspecto

legal. Ele se preocupa com as leis, mas nesse caso específico diz que a lei não responde por tudo, não dá para: *“universalizar e radicalizar a lei”* - “eu acho que a lei serve na medida em que ela vai regulamentar um comportamento humano. Mas quando entram outras coisas - o aspecto moral - a lei não dá conta dessas situações concretas”. No caso da mulher doente: *“Essa mulher, a situação que ela está vivendo, é uma situação de ser humano, um ser humano integral?”*. Há uma opção pelo aspecto moral, porém tomada através de acordo entre os indivíduos e após muita reflexão.

A questão da delação é tratada achando que o outro médico deveria compreender que a moral se sobrepõe à lei - *“é a questão de direito à vida”*. *“Embora perdendo a vida, é um respeito em relação ao direito à vida dela, que ela deixou de ter em função da dor”*.

Ped acredita que o juiz, a princípio, sempre deve seguir a lei, *“mas isso não significa que ele vai fechar os olhos para as circunstâncias concretas. Ele vai ter que ter uma abertura muito grande e compreender a situação que se passou, conhecer o fato concreto - os motivos que levaram, o porquê de tais decisões e o sentido daquela situação”*; *“eu acho que ele deve suspender, em função da característica do fato. Houve um desrespeito à lei, mas em função de um outro sentido maior, porque a lei é impessoal, mas a situação torna-a pessoal”*.

Mais uma vez nota-se a reversibilidade alcançada pela concepção da Regra de Ouro - para a decisão do juiz, propõe que o mesmo se coloque como elemento envolvido, principalmente, no papel da doente, e ainda assim mantenha o seu papel - *“Eu acho que ele deveria vivenciar de novo aquele fato, como se fosse fazer parte daquela situação, se colocar no sentido daquela coisa. Se ele se colocasse no lugar da doente, ele poderia tomar outra atitude, a se ignorar no fato em si”*.

Fica claro como este professor é racional, tem consciência dos diferentes valores envolvidos na situação, acredita nas regras, mas para ele, elas são relativas. Quando tem que se julgar por uma razão mais forte, no caso o valor da vida e o princípio de justiça, por considerar o direito da pessoa em suas pretensões, não só em situações previstas na lei - *“de repente essa coisa de decidir friamente pela lei, acaba infringindo uma outra lei, por exemplo, o direito à vida, que eu acho que é uma lei máxima, que não está na constituição. É uma lei mais universal ainda”*.

A preocupação de Ped para com os princípios morais autônomos é nítida - as leis devem ser obedecidas, mas quando há uma diferença entre a lei e a consciência, a consciência predomina, e isso fica claro quando ele analisa a atitude do juiz dizendo que: *“o mais responsável seria analisar o fato e o seu conjunto e não perdesse de vista a lei porque está a serviço dela”*, acredita que o juiz deve considerar a boa intenção, e deveria ver a lei *“dentro do conjunto da condição humana, da situação humana, da concepção de mundo, dos valores. Porque a lei em si, às vezes, é sem sentido”*; *“Se existe lei é pra gente viver melhor, para os homens que se propõem a viver em sociedade, viverem melhor. Agora não justifica você se apegar à lei e sacrificar a vida humana em função da lei”*.

A perspectiva prevalente é a de estágio 5 mas apresenta argumentos de estágio 6. Talvez Ped esteja em estágio de transição entre os estádios 5 e 6.

Os argumentos utilizados pelos sujeitos deste Nível, demonstram um avançado desenvolvimento cognitivo no que diz respeito aos conceitos sociais, o que para Piaget é o nível das operações formais. Como observado nos exemplos acima, o julgamento é derivado de suposições ou hipóteses combinadas, e o exemplo de Gra para a resolução do dilema I (de Joe - contrato x autoridade) demonstra a presença das operações formais, principalmente, quando trata da questão da autoridade:

O discurso de Gra se mostra bastante preocupado com o relacionamento humano: a troca, a amizade, o compromisso, a reciprocidade e o respeito.

O bom relacionamento deve ser construído aos poucos, baseado nas experiências do cotidiano. Não considerando que os valores estão prontos a serem assimilados, o professor fala na contribuição para a personalidade, como se quisesse dizer construção, conquista.

As regras são importantes, os compromissos devem ser assumidos. Acredita no acordo de cavalheiros, na conservação das idéias acordes e no cumprimento do acordo - *“eu acho que aí foi um acordo de cavalheiros, e o pai... . O filho tem muita confiança no que o pai e a mãe falam. Então a postura do pai está sendo de um inimigo, de um falso amigo, porque ele prometeu, ele incentivou e agora ele está tirando tudo isso. E um garoto de 14 anos não tem maturidade para entender certas posturas, por isso que eu acho que ele deve ser firme no propósito de deixar, uma vez que o filho trabalhou e conseguiu o dinheiro”*.

Não manifestou o raciocínio de reciprocidade com reversibilidade em relação às regras, porque uma vez combinado, *“não pode desistir nunca”*; *“a priori”* enfoca a relação pai e filho, mas em seguida assume este compromisso para qualquer pessoa, e justifica dizendo que é uma questão de palavra e respeito que se tem com a outra pessoa. Reforça, dizendo que parte do princípio: *“pensar no que fala e assumir o que disse”*.

Em relação à autoridade, o raciocínio de reversibilidade com reciprocidade surge, porque a autoridade representa uma orientação, a fim de que, se o pai não concorda deve manter-se firme na sua posição, mas também deve saber e compreender a posição do filho. *“Autoridade é saber conversar, saber compreender, saber se expressar quando vai dar um conselho, para você não bloquear e também não deixar ficar mais evidente a opinião do filho”*. Esse argumento demonstra um raciocínio equilibrado, apresenta a noção de

igualdade e também de equidade, pois quando há uma diferença, uma das partes faz a compensação, que no caso seria o conselho, que não deve ser interpretado como prescrição, como imposição, devido à maneira como o professor aborda. Percebe-se que seria a abertura para outras possibilidades, o que se nota nas palavras: *“mostrar ao filho que não é a melhor coisa que ele tem a fazer”*.

Gra demonstra-se consciente dos valores e direitos próprios e dos outros. Sua perspectiva é de raciocínio formal de acordo e imparcialidade. Mostra preocupação com as relações humanas. O raciocínio predominante é o de estágio 5.

Ped ao resolver este dilema (I) entre a autoridade e o contrato, parece aceitar a possibilidade de conflito entre normas e regras e está atento para a decisão racional entre estas normas de conflito. A solução apresentada escolhe valores ou princípios morais.

O argumento usado para negar ao pai é a valoração ao contrato - *“Joe deve negar pelas condições que o pai havia colocado”*, acredita que ao estabelecer um acordo se deva levar em conta as intenções e acha que o pai não tem o direito de pedir o dinheiro, porque - *“eu acho que é um desvio da intenção. Ele prometeu uma coisa e está colocando outra”*. *“É interessante manter a intenção inicial”*, aqui se nota o compromisso com a palavra, mas não por compromisso com leis externas, e sim com o compromisso assumido de comum acordo, levando em conta as intenções e as relações estabelecidas entre os envolvidos - *“não é só o pai que decide o que é moralmente bom”*, a decisão *“tem que estar nessa relação de pai e filho”*.

O discurso releva a importância do desejo, da busca pelo que lhe interessa, mas esta busca não é isolada e nem dá sinais de troca de favores. Parece que esses interesses estão dentro de um contexto de interesse maior porque: *“ele se sentiu co-responsável por uma situação”*, *“Ele participou da situação, não foi uma coisa já posta pra ele, houve um envolvimento dele pra que a coisa se completasse”*. Essa participação na

construção do acordo, junto com seu empenho para a conquista, leva o filho a ter o direito de decidir, independentemente, do que a autoridade lhe impõe, e diz: *“eu acho que o que legitima a atitude dele é exatamente o seu empenho em conseguir o dinheiro”*, caso contrário ele teria que aceitar a decisão do pai.

Quando trata da promessa, vê-se que o professor, se obriga a uma regra ideal de escolha entre alternativas legítimas, mais do que uma prescrição concreta. Ele explica que não é porque prometeu que tem que cumprir, pois cumprir uma promessa *“é muito relativo”*, depende das circunstâncias - *“a coisa não é tão fechada assim. Eu acho que é muito circunstancial. Pode prometer e dependendo das circunstâncias, dependendo muito da promessa e de como foi feita essa promessa”* e isto vale para qualquer pessoa. No caso de Joe, o mais importante é a motivação dele - *“eu acho que ele fez em função daquilo ser importante pra ele”*, *“Acho que a promessa do pai é um fator secundário, secundário, a princípio, torna-se depois primário”* percebe-se que o raciocínio, ao mesmo tempo que se fixa nos envolvidos, não está fixo à determinada situação, mas a um contexto maior que releva o respeito, os direitos e os valores em detrimento ao contrato específico.

Ped tenta integrar as perspectivas dos envolvidos de forma imparcial, o que fica claro quando trata do relacionamento pai e filho e acredita ser importante *“colocar-se no mesmo grau de responsabilidade quanto àquilo que se propõe”*, *“não é porque é pai que ele tinha o direito de inverter a situação, é a relação, o grau de envolvimento e de igual pra igual, reciprocidade”*. Acrescenta que esse relacionamento dá aos dois as mesmas condições de agir. O argumento é coerente com o significado de igualdade com reciprocidade e equidade, e fica explícito quando aborda a questão implicando conceitos de igualdade e pluralidade- *“quando eu digo de igual pra igual, não quer dizer que o pai vai se eximir da sua posição de pai e o filho da de filho”*. As diferenças seriam

compensadas com a colocação de diretrizes pelo pai, e essa diferença não dá ao pai o direito de usar de outros meios. Dá como exemplo de outros meios *“a coerção e a violência”* e justifica que agindo assim *“estão perdendo essa relação de igualdade e pluralidade”*, Esses conceitos são explicados como fazendo parte das relações humanas: *“Igualdade porque todo mundo tem as mesmas condições, e pluralidade porque existem diferenças. Eu acho que a relação dessas duas coisas é que definem o ser humano. A relação pai e filho é assim também”*. *“Existe uma relação diferente de pai pra filho, é óbvio que existe. O pai enxerga de determinada forma o que o filho não enxerga”*.

A solução apontada seria *“dialogar com o pai e chamar atenção para o acordo que fizeram”*. Esta solução diante dos argumentos apresentados demonstra um raciocínio equilibrado e não leva em conta interesses individuais, acordos interpessoais. Não está preso a regras impostas pela autoridade. Percebe-se o sentimento de compromisso de contrato livremente aceito, mas não só aceito. Representa um contrato apoiado em princípios éticos escolhidos por si mesmo que seria a consideração da igualdade dos seres humanos e respeito à dignidade das pessoas e diz: *“o pai não tem o direito de mudar as regras do jogo porque é pai”*, *“tem que valorizar aquilo que se propôs a fazer”*, porque o que se propôs, no caso, envolve diálogo, respeito, responsabilidade, igualdade de direitos e o compromisso com tudo isso. A perspectiva está coerente com a de estágio 6.

O conflito entre autoridade e contrato também é proposto no dilema II (de Louise) e será citado como exemplo a interpretação dos argumentos de Ped:

Ped na resolução deste conflito parece valorizar o acordo e a confiança. Manifesta um sentimento de compromisso aceito perante a família, a amizade e a confiança.

O professor é consciente dos valores e direitos e para este dilema procura compreender os valores das filhas e da mãe. Integrar as perspectivas através de um acordo, de forma a respeitar os indivíduos imparcialmente: a Judy deveria, em sua opinião, assumir seu erro e se responsabilizar por isso - *“chegar e se dar conta da situação e dialogar com a mãe. E colocar a atitude dela, como ela agiu, assumir e que com isso... a mãe confie mais nela”*. A Louise deveria conversar com a irmã a fim de orientá-la a contar à mãe. Mesmo que não fosse irmã, essa atitude seria recomendada e acredita que assim ela estaria fazendo o papel de boa filha e não o de delatora - *“A boa filha estaria fazendo a irmã refletir sobre a situação, atitude dela e que isso servisse como uma lição de vida”*. A mãe, por sua vez, conforme respondido no dilema de Joe ao qual o professor se remete, deveria compreender e respeitar a filha, já que *“houve um envolvimento dela, uma participação em querer alguma coisa”*. A mãe deveria manter a intenção inicial, no caso a promessa e justifica dizendo: *“houve um acordo entre as duas partes”*. Mais importante que o acordo, seria a manutenção dos laços que unem a família, cujo sentimento seria de compromisso com a confiança. Por conta disso a Judy deve assumir seu erro e dialogar com a mãe. Neste caso ela não teria o mesmo direito que Joe teve negando obediência à autoridade. Lá, o Joe agiu dentro das normas estabelecidas entre eles; aqui, a Judy quebrou normas de confiança e o fato de a mãe também ter quebrado não foi valorizado, talvez pelo fato da confiança, que é uma norma moral prevalecente sobre a norma de conduta estabelecida pelo acordo específico entre a mãe e a filha.

Quanto aos aspectos do relacionamento mãe- filha e autoridade, o professor diz que é a mesma situação do dilema de Joe e considera as mesmas respostas. Apesar de dizer que é a mesma situação do dilema de Joe, a coisa mais responsável a fazer, neste caso da Judy, é assumir o erro, conversar com a mãe, porque assim a mãe confiará mais nela. Neste

caso não fica evidente a troca, o respeito mútuo, a divisão de responsabilidades perante um acordo conforme ficou no dilema de Joe. Aqui, ele não falou que se a mãe mantivesse a palavra ou explicasse os motivos para uma possível mudança de planos, a filha também poderia confiar mais na mãe. Logo, a questão da reciprocidade coloca em dúvida o sentido de orientação por princípios morais, e pode até ser que o princípio baseado no acordo e confiança seja mais importante do que o princípio de manutenção da autoridade ou manutenção da ordem na instituição familiar. Dá a impressão, neste caso, de atender às normas e regras sociais, pois agindo pelo contrato e respeitando os indivíduos envolvidos estariam fazendo o bem para si próprios e para a família como um todo. Considerando os argumentos do dilema de Joe utilizados para o de Judy, e o julgamento pela intenção, a preocupação com a moral e também com a autoridade, a perspectiva adotada é a de estágio 5.

Os sujeitos neste nível parecem ter atingido o grau máximo de socialização proposto por Piaget e definido por seu conceito de personalidade.

2. DO AMBIENTE PROPORCIONADO PELOS PROFESSORES EM SALA DE AULA

O ambiente proporcionado pelos sujeitos em sala de aula foi observado com o apoio da ficha de observação (anexo 5) e com anotações das ocorrências.

Com base nos resultados obtidos e com o preenchimento da Ficha de Observação do Ambiente para as três visitas, foi montado o Quadro VII, que resume e dá a idéia dos procedimentos dos professores.

Para ilustrar os dados, será feita uma descrição dos itens da Ficha de Observação do Ambiente da Sala de Aula e alguns exemplos serão apresentados:

1) Regras Básicas:

a) não existem regras de organização da sala de aula - cada um faz o que bem quer. Tanto professores como alunos não combinam formas de proceder?

b) existem regras impostas pelo professor - o professor decide como os alunos e ele devem se comportar, como vai funcionar. O sistema é bem autoritário e cabe aos alunos apenas obedecer?

c) as regras existem e foram estabelecidas através do consenso entre professor e alunos - em face aos debates, conversas e situações problemas que surgem na sala de aula, cria-se a necessidade de organizar o ambiente de forma que todos tenham direitos e deveres iguais. Com participação democrática se estabelece normas para o convívio harmônico ou regras para o bom funcionamento da aula?

d) professor e alunos têm consciência das regras (Conservação da regra) - as regras são lembradas sempre e são consideradas como valores comuns a todos, pois todos ajudaram na elaboração ou votaram a seu favor. Diante de uma situação de conflito as regras de comum acordo são lembradas e conservadas para a melhor solução?

QUADRO VII - DOS PROCEDIMENTOS OBSERVADOS EM VISITAS ÀS SALAS DE AULA DOS SUJEITOS

Observações/ Sujeitos	Cri	Val	Gre	Rod	Chn	Bar	Hel	And	Cle	Iza	Rit	Pri	Pat	Kat	Luc	Fab	Dan	Gra	Tat	Fed
1) Regras Básicas: a) Não existem b) Existem e são impostas c) São estabelecidas pelo consenso	a	b	a	a	b	b	a	a	b	a	a	b	a	a	a	a	a	a	a	a
2) Relações de Coação: a) Centraliza todas as decisões b) Faz uso de punições c) Faz uso de recompensas d) Mantém, ordena, dirige e) Adverte, ameaça f) Faz sermão, moraliza, aconselha g) Julga, critica, culpa h) Grita (Altera o tom da voz) i) Ridiculariza, emvergonha j) Interpreta situações e diagnóstica k) Ensina, instrui, não deixa pensar	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
3) Relações de Cooperação: a) Trabalhos em grupo b) Favorece o diálogo c) Considera idéias e sugestões d) Favorece o intercâmbio de pontos de vista e) Favorece a autonomia f) Aproveita relações de cooperação g) Sanções por reciprocidade h) Oportunidade de colocar sentimentos i) Questiona procedimentos j) Solicita decisões k) Oportunidade de assunção de papéis	N	AV	AV	N	N	N	AV	AV	N	AV	N	AV	AV	AV						
4) Atividades: a) Considera sugestões ou interesses b) Desafios c) Aceita diferentes resoluções d) Preocupa-se com o processo e) Material adequado f) Organização para participação democrática g) Ocorre auto-avaliação	N	AV	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N

e) estas regras são questionadas, avaliadas e estão sujeitas a mudanças (Reversibilidade e reciprocidade) - no decorrer dos acontecimentos, uma regra pré-estabelecida pode ser considerada injusta, então ela deve ser revista. Torna-se a pensar num determinado valor, considerando os pontos de vista em discussão, seja completando, associando ou mesmo modificando, se todos concordarem?

O quadro VII, apresenta para o item 1, 5 professores, os quais informaram que desenvolvem um trabalho com regras. Porém, em nenhuma das visitas a essas salas foi observada a lembrança da existência das regras. O funcionamento dessas e das outras salas, onde não há regras, é dirigido pelos professores. Nelas os alunos não questionam, apenas cumprem ordens. Os comportamentos que poderiam ser avaliados e discutidos para a formação de regras, são simplesmente chamados a atenção. Um comportamento que, freqüentemente, ocorre em quase todas as salas de aula é a conversa paralela, o barulho. Tomar-se-á, então, este fato como exemplo de como os professores agem diante deste comportamento:

- No decorrer da aula, após uma atividade em grupo, o professor falou “*Após esta atividade vocês continuarão em grupo*”, as crianças mostraram-se satisfeitas e comemoraram: “EEEEEE!”, prof.:

“*Em silêncio*”, mas as crianças não fizeram. Pouco tempo depois, falou: - “*parou! Podem parar agora, guardem os jogos, está muito barulho, não sabem trabalhar em grupo não vão trabalhar em grupo. Nós íamos jogar mais, mas vocês atrapalham as outras classes com esse barulho*”. Num instante, as crianças obedeceram caladas. “*Agora façam fila, vão ao banheiro, bebam água e vão ficar sem brincadeira hoje, porque não souberam se comportar*”. Os alunos voltaram, a aula continuou, ninguém mais tocou no assunto, a regra foi do professor para as crianças. Elas não colaboraram na sua construção, não se sabe se perceberam a importância da mesma. Foi tudo muito dirigido pelo professor.

- “*Cada um cuida da sua vida!*”

- “*Vamos dona Paula, trabalhando quietinha*”

- “*Gente! Eu não vou mais pedir silêncio*”, instantes depois: “*ai gente! Que enjoativo, eu falar e vocês conversarem ao mesmo tempo.*”

- “*Chega! Perceberam que eu cheguei!*”

- “*Exercícios!*” (num tom mais alto em meio à conversa), todos ficam quietos e o professor dita os exercícios. Acabou de ditar e falou: *Pode fazer!*

- “*Ai gente, porque falar na hora da chamada, eu estou falando desde abril e tem gente que não aprendeu ainda*”.

- “*Pssiiuu...Olha a conversa!*”

Observou-se em algumas salas em que não se trabalha com regras (conforme definido no item 1 da Ficha de Observação), que o ambiente é disciplinado, os professores promoviam mais atividades, e os alunos estavam mais interessados. Em uma dessas salas não se percebeu interesse - os alunos conversavam muito, não prestavam atenção, mas o professor continuava dando aula expositiva, sem chamar a atenção. As ocorrências serão citadas, como exemplo, no decorrer das descrições dos próximos itens da ficha.

O tipo de Moral que parece predominar nos sujeitos desta escola é o da Moral heterônoma, e isto não é identificado no ato em si, como citamos na questão das regras. Nem em seu resultado ou objetivo, o valor moral de um ato está no princípio que o determina. Para identificar o princípio que move as ações dos sujeitos desta pesquisa, foi observado o tipo de relacionamento que cada sujeito mantém com seus alunos, o que implica de certa maneira, as diferentes formas de respeitar uma regra, ou seja, o ambiente é disciplinado e regado de forma externa, por interiorização de valores, através de ordens, prescrições, conselhos? Ou há lei ou regras construídas, cooperativamente entre os indivíduos? Os professores estariam proporcionando um ambiente no qual os alunos teriam a oportunidade de construir valores internos sem pressões ou coações?

A forma com que as pessoas se relacionam, identifica, segundo Piaget, tendências de moral heterônomas ou autônomas. Os itens 2 e 3 da Ficha de Observação darão uma idéia dos tipos de relações encontrados:

2) relações de coação são relações de autoridade e respeito unilateral:

a) o professor centraliza todas as decisões da sala - decide tudo, traz sempre a atividade pronta, comanda tudo, é o centro das atenções? Exemplos:

- *"Vamos ler!"*

- *Vamos lá! Lendo os selinhos da cartilha* (leitura coletiva, comentários sobre o significados das palavras, depois o professor escolhe algumas crianças para escrever as palavras lidas na lousa). Uma criança: *"deixa eu ?"*, o professor não respondeu e uma outra criança disse: *"ele falou que quem pedir ele não chama"*.

- *"Agora quero vocês todos lendo juntos, todas as palavras"*.

- *"Embaixo tem uma história, vou dar um tempo para a leitura silenciosa. Nenhuma boquinha mexendo, só o olho"*.

- *Posso ir ao banheiro?*

- *Agora não, só depois das duas horas.*

- *"Na minha aula vou pedir, encarecidamente, que mantenham as carteiras em fila. Na aula passada, estava uma bagunça, só quando for grupo junta. Toda segunda e quinta carteiras enfileiradas!* - aula seguinte as carteiras não estavam enfileiradas: - *vamos lá gente! Arrumando as carteirinhas! - Nossa! Eu não consigo falar hoje. Pssiuuu..."*

Há algumas salas em que o tipo de diálogo se mostra um pouco mais descentralizado:

- *Vocês preferem trabalhar em círculo, fila ou grupo?* As alunas preferiram grupo.

- *Gente! Se vocês ficarem em grupo, mas fizerem o trabalho, tudo bem! Agora se não produzirem, nós vamos ter que fazer uma fila bacana.* (falou em tom de brincadeira). - *Tudo bem, trabalhem atentas, um tempo depois diante do barulho: - vamos lá então? Oh moçada, vocês optaram ... - A primeira opção foi de vocês, a segunda vai ser a minha.* A turma continua desorganizada, o professor foi até o quadro e orientou o trabalho, as alunas prestam atenção e começaram a trabalhar (...)

Neste caso, nota-se a tentativa de reconhecer o outro na relação, mas ainda assim se nota a direção e a dependência desta direção. Os alunos só se empenham diante de uma certa pressão e não por se interessarem ou por reconhecerem a importância do trabalho.

- *Na aula passada, dividimos os grupos, cada grupo escreveu pró ou contra (...). O que vocês acham de trocar antes de fazer um debate?* Os alunos concordaram. - *Gente! O que vamos fazer*

Percebe-se que esse professor deu oportunidade para o grupo decidir como continuar a atividade. A partir do momento que eles decidiram, se empenharam, houve participação, troca de pontos de vista. Nesta aula não houve a necessidade de chamar a atenção;

b) faz uso de punições - sanções expiatórias - dá castigo que não tem relação lógica com o ocorrido:

Dois alunos chegaram atrasados do recreio. Com muita calma o professor perguntou:

- *Onde vocês estavam?*

Um dos alunos respondeu: - *estava de castigo.* (Foram castigados pela inspetora)

- *Então vocês vão ficar em pé até o final da aula.* Um deles quis falar alguma coisa e foi impedido (...) A aula continuou normalmente, e mais tarde, outro menino chegou atrasado do recreio porque ficou de castigo:

prof.: *Por que você ficou de castigo?*

aluno: *Porque eu levantei.*

prof.: *Era hora de levantar?*

aluno: *Não.*

prof.: *Você sabe o que acontece com quem fica de castigo lá embaixo?*

outro aluno: *Sei, fica de pé.*

prof.: *Quer ir fazer companhia pra ele? Cada um cuida da sua vida,*

c) faz uso de recompensas - elogia, dá notas por bom comportamento, manipula valores externos de forma que o aluno dependa de seu juízo?

prof.: - *“a nota de comportamento vai ser o quê?”*

classe: *zero!*

- *“Nós vamos ler todas e a mais bonita vai ser colocada na lousa”* (Em relação a história que pediu para os alunos escreverem)

- *Orlam que está quietinho, vem!* (Como as crianças gostam de ir à lousa, a escolha ocorre de acordo com o bom comportamento.)

d) manda, ordena, dirige - manda ficar quieto, manda prestar atenção, manda fazer isso ou aquilo. Dá ordens, obriga o aluno a agir de determinada maneira. Dirige o comportamento e a matéria?

- *Leitura oficial começa* (Tom de voz imperativo, a aluna começou a ler uma definição do livro, depois o professor levantou, colocou um exemplo na lousa e passou exercícios. Os alunos fazem, individualmente, e o professor faz gestos de “certo” com a cabeça ou diz: *Não é esse o...*).

- *“Pssiiuu, quem acabou vai estudando a tabuada do dois. - Michel! Preciso chamar atenção! - Senta! - Jr. vem estudar! - Vamos Michel! Não é hora de conversa não. - Acabou a lição fica estudando!”*

- *“Leiam bem os problemas, se não entender lendo uma vez, leiam duas, três, dez vezes se precisar.”*

- *Não sei onde vou pôr o Ednilson. - Ednilson senta aqui, você está atrapalhando seu amigo, já é a segunda vez que precisa mudar de lugar hoje.*

- *Ler os enunciados de 1 a 7 e fazer. Ler com muita atenção.* As crianças perguntaram, e o prof. respondeu uma como exemplo. Uma criança reclamou:

- *Ai, é muito comprido*

prof.: - *É pra exercitar;*

criança: *Eu não quero exercitar*

prof.: *Precisa! Façam 1, 2 e 3 por enquanto;*

e) adverte, ameaça - chama a atenção, repreende?

- *Se vocês não pararem de conversar eu vou continuar com a matéria, vou correr e vai cair na prova.*

- *Fabiana - Tome conta da sua vida. Olhe vou falar pela última vez. Qualquer coisa, vou mandar lá para baixo!* (diretória).

- *No fim da aula vai ter um castigo meu. Quero ver, amanhã, quem não vai obedecer!*

f) faz sermão, moraliza, aconselha - fica falando como deve ou não se comportar.

Conta casos, histórias e procura grifar bem a mensagem moral para os alunos que não se comportam como o professor espera. Diz se uma coisa é certa ou errada e justifica com seus próprios valores morais. Costuma indicar como agir e como se comportar?

- *Como você fazia as continhas antes? Por que só hoje falou pra mim que não sabe?*
outros alunos: *ele copiava.*

prof.: *quem você estava enrolando?*

menino: *ninguém!*

prof.: *ninguém? Você mesmo!*

prof.: *você esconder é mais grave do que não saber. Você vai fazer e não escrever qualquer número para dizer que fez.*

g) julga, critica, culpa - analisa os comportamentos, as atitudes dos e pelos alunos. Todo comportamento recebe um parecer do professor e tudo o que acontece tem um culpado, um responsável, nada acontece por acaso?

- *Paulinho, você acha que quem fica de castigo pode participar.* (O aluno queria participar da atividade) - *Por que ficou de castigo? Porque fez coisa errada e quem erra deve pagar pelo erro.*

- *O que é isso? Isso está completamente errado.* (Um aluno mostrando o caderno)

- *Olhe que serviço feio!* (Olhando o caderno de um aluno)

h) grita - altera o tom da voz para mostrar firmeza, para conseguir o domínio da situação?

- *Quem está fazendo batuque? Por favor! Parou! Acabou!* - *Cláudio, vou tomar outra atitude com você. Está passando dos limites.*

- *Olha! Eu vou avisar uma coisa. Não dá pra fazer conta com barulho.* - *Chega!*

i) ridiculariza, envergonha - Coloca um aluno em má situação? Sabe que o aluno não fez ou não sabe a lição e mesmo assim o põe em evidência, colocando-o em apuros; chama os outros para ver o que ele fez:

- *José, onde está sua cartilha?*

- *Aqui.*

- *Como você pode ler com a cartilha fechada?*

- *Leia sozinho.* (O menino teve dificuldade)

- *Está escrito isso aí gente!*

- *Não.*

- *Como você pode aprender a ler sem ler. Ninguém nasceu sabendo.*

j) interpreta situações e diagnostica - dá seu ponto de vista diante do que está acontecendo

e como dono da verdade já diz qual é o problema do aluno?

- *É, ele não respeitou as regras desta escola, então a diretora não deixou mais ele estudar aqui.* - *Que sirva de exemplo!* (Um aluno lembrou de um ex-aluno, e o professor fez o comentário).

- *Você sabe o que está escrito, você está com vontade de passear e perguntar.* (A menina levantou, foi até o quadro e perguntou o que estava escrito)

- *Estou falando com o Rafael e você gritando do meu lado, você atrapalha e não percebe.*

- *Tem alguma coisa errada aí. Sente lá e ponha a cabecinha para funcionar, você tem uma cabecinha ótima.*

k) ensina, instrui, conduz, não deixa pensar - dá tudo pronto, fácil, explica tudo passo a passo, não dá tempo para pensar e já responde? Não questiona o aluno, não aproveita contribuições que os alunos podem dar?

- *Como vocês contariam quantas faces tem neste cubo? E arestas e vértices? (O professor vai contando e mostrando com o dedo, não espera os alunos contarem)*

- *Vamos corrigir os exercícios? - Vocês fizeram o trabalho, eu devolvi, agora vamos corrigir. - Correção pg. (...). (o professor vai colocando as respostas certas na lousa para as alunas copiarem - ninguém pergunta nada).*

Foi verificado em várias classes, e este é um procedimento normal de correção de exercícios - alguns dos professores ainda vão falando e explicando enquanto apresentam o exercício certo; outros só escrevem. Há também os que pedem para os alunos fazerem, mas não há questionamento. Há certo e errado. No caso de erro eles falam o que deve ser feito;

3) relações de cooperação são relações definidas pela reciprocidade e pelo respeito mútuo. Essas relações fazem nascer no interior do indivíduo a consciência de normas ideais e levam ao bem e a autonomia:

a) proporcionam trabalhos em grupo - os trabalhos ou atividades são proporcionados de forma que os alunos se reúnam, troquem pontos de vista e colaborem uns com os outros formando uma equipe de trabalho cooperativo?

Além do trabalho em grupo, alguns professores proporcionaram discussão de cada grupo com a classe. Os alunos estudavam e discutiam textos, cada grupo destacava um ponto e o professor ia questionando, completando, pedindo e dando

exemplos. Também pedia para que os alunos tirassem conclusões, fazia perguntas simples e ouvia com atenção. Havendo interesse e participação;

b) favorece o diálogo em todo tipo de situação escolar - tanto nas aulas expositivas, como nos diversos tipos, o professor estimula os alunos para o diálogo, procura colocar um ponto de vista entre outros para coordenarem, seja qual for o assunto?

Alguns professores apresentavam o assunto da aula, dirigiam todo o trabalho, mas a presença do diálogo era constante, o ponto era escrito com ajuda dos alunos: prof.: - *Qual a diferença entre (...)?* aluna: - *é isso aqui.* prof.: - *isso aqui, o quê?* Outro aluno responde (...) prof.: *olha aqui, o que ele falou.* (Pedi que os alunos comprovassem o que estavam dizendo usando material concreto) *Vejam a diferença...* (Foi até o quadro e com ajuda dos alunos escreveu as definições e continuou com o conteúdo);

c) considera idéias e sugestões dos alunos? O professor parece ter seu objetivo em mente, mas também é aberto a mudanças. Quando surgem, pelo diálogo, idéias e sugestões dos alunos, elas não são descartadas, nem, simplesmente, aceitas, porém consideradas idéias a serem discutidas pelo grupo?

Há professores que expõem os conteúdos com ajuda dos alunos, há troca na sala, uns alunos completam os outros. Esses professores procuram levantar uma questão antes da exposição (...) numa das visitas, uma aluna, respondendo à questão proposta, falou sobre (...) o professor perguntou: - *foi melhor(...)* ? houve várias opiniões com justificativas e ele concordava ou não. Quando trataram de eleições, um aluno deu a idéia de fazer uma prévia. O professor ouviu, colocou a opinião da diretora, explicou um caso que ocorreu na escola, e, então, decidiram por fazer um trabalho sobre eleições na sala de aula;

d) favorece o intercâmbio e a análise de opiniões ou pontos de vista diferentes. Completando com o favorecimento do diálogo do item b, o professor também pode contra-argumentar ou ajudar na análise das possibilidades para a decisão do grupo por um ou outro ponto de vista. Considera os diversos valores e sentimentos em jogo e ajuda a coordená-los?

Três professores tentam colocar o conteúdo, com participação, considerando as opiniões e sentimentos.

e) favorece a autonomia, o autogoverno dos alunos - deixa o aluno trabalhar por si de maneira independente, sem ficar toda hora mandando, corrigindo, impondo padrões?

Este procedimento não foi encontrado. Há trabalhos independentes, mas os alunos precisam sempre do professor, para explicar ou mostrar o que fizeram, e se este não se encontra perto, ninguém trabalha;

f) aproveita relações de cooperação que surgem - aceita que um aluno ajude o outro, complemente uma idéia, dê uma sugestão e coloque mais um ponto de vista a ser discutido?

Observou-se que poucos professores orientam o estudo e, depois, pedem aos alunos para expor. Numa sala, os grupos deveriam expor e quando tinham dificuldade o professor tentava ajudar lançando perguntas. Se eles não conseguiam explicar, pedia para os alunos lerem o que escreveram, e depois perguntava o que entenderam. Alunos de outros grupos também participavam. O professor completando, explicava o conteúdo;

g) quando necessário utiliza-se de sanções por reciprocidade - sanções que tenham uma relação lógica com o ocorrido, de forma que leve o aluno a tomar consciência e criar uma regra interna?

Este procedimento não foi observado nesta pesquisa;

h) há oportunidade para o aluno colocar seus sentimentos - deixa falar, contar e expressar de várias maneiras seus sentimentos?

Na maioria das vezes, os sentimentos que os alunos colocam não têm relação com o que está acontecendo na aula. Quase todos eles procuram ouvir, ser amigos, mas a fim de colocar sentimentos e expressões relacionados com o conteúdo e com a aprendizagem são três os professores que ouvem entendem e atendem a certos apelos.

Uma aluna falou: *Vocês viram o programa "Topa tudo por dinheiro"? Apareceu uma vedete que foi apaixonada por Getúlio Vargas...* (No meio da aula, quando já estavam fazendo exercícios.) O professor prestou atenção e comentou sobre a época (...) e coordenou o interesse com o assunto da aula e indicou leituras, a pedidos. Nesta mesma aula, uma aluna colocou que estava feliz de ter visto todas (...) para o vestibular, outros pediram uma boa revisão sobre (...)

e o professor comentou que já estava preparando e que ia precisar de sulfite para rodar;

i) questiona procedimentos, tanto moral como intelectual - pergunta: Como você fez isso?, como você sabe? Você pode explicar como chegou neste resultado? Por que você fez isso?

Ocorre, algumas vezes, este questionamento, mas ele é sempre voltado para o certo e o errado:

-*Quem fez diferente?* O professor, ao perguntar diante do exercício de uma aluna, três alunos foram mostrar e o professor olha e pergunta: - *quem ensinou vocês a fazerem (...)?* Vai até a lousa mostra, ensina. Em uma outra atividade. O professor olhando o caderno de uma aluna: - *como você encontrou isso?* A aluna e a amiga começam a explicar, mas o mesmo também fala, explica, ensina e pergunta de novo: - *como você achou isso aqui?* Mas não ouve com atenção e nem contra-argumenta, vai falando junto e explicando.

- *Veja o enunciado.* O professor leu novamente o enunciado e perguntou: - *o que você deveria fazer?* Em seguida, mostrou o que o aluno fez e depois mostrou como seria o correto;

j) solicita decisões dos alunos quanto aos quefazeres - pede que os alunos auxiliem nas decisões, quanto à forma de desenvolvimento de um assunto, quanto ao planejamento e atividades.

Não, a observação nas salas mostrou que tudo é muito dirigido, centralizado e planejado unilateralmente. Esta questão foi abordada no item 2 letra a;

k) dá a oportunidade de assunção de papéis, de se colocar na pele do outro e interpretar as situações?

Este procedimento também não foi encontrado.

4) Atividades:

a) o planejamento das atividades considera sugestões ou interesse dos alunos? As atividades são planejadas de acordo com a realidade dos alunos, com as necessidades, com as idéias que eles dão? O professor é um líder que orienta e sabe coordenar os conteúdos a serem trabalhados de forma que eles representem interesse e sejam planejados, considerando aluno e professor reciprocamente?

A avaliação do ambiente se restringiu aos acontecimentos em sala de aula e não deu para perceber como é feito o planejamento do professor. A impressão que ficou foi que a maioria planeja de acordo com os conteúdos obrigatórios, independentemente do interesse dos alunos. Há adequação de conteúdos - alguns trabalharam conteúdos de primeiro grau no segundo grau, pelo fato de que os alunos não tinham base suficiente para desenvolver o programa obrigatório. Notou-se também a disposição de dois professores a fim de atender às necessidades dos alunos, e programar algumas atividades neste sentido;

b) as atividades são propostas como desafios? De forma convidativa a resolver? O professor apresenta situações problemas, ou cria no ambiente situações que levem os alunos a levantarem problemas a fim de se empenharem a descobrir e resolver?

Situações problemas e desafios não foram presenciados pela observadora, mas pôde-se ter uma amostra de atividades propostas de forma convidativa como: assistir a um filme e discutir em classe, trocar idéias e fazer um relatório, ou levar recortes de jornal que falem sobre as eleições e proporcionarem conversa e atividade a esse respeito;

c) o professor aceita diferentes resoluções para os problemas propostos? Ele coordena seu ponto de vista entre outros e procura compreender como raciocina ou

opera o aluno para que, partindo de um dado ou argumento, possa levar o aluno a construir e ou reconstruir seu raciocínio?

Assim como não são propostos problemas e desafios pelos professores, também não surgem resoluções diferentes por parte dos alunos. Os problemas ou atividades propostas são baseados nos livros didáticos e percebe-se o compromisso com o que é certo. Dentro das atividades propostas pelos professores Ped, Gra, Tat e Fab, nota-se um interesse em ouvir e tentar coordenar pontos de vista;

d) diante dos resultados das atividades ou questões, o professor se preocupa com o processo - como o aluno chega ao resultado? O professor não se preocupa em ficar colocando certo ou errado nas questões, mas se preocupa e pergunta para o aluno como ele fez aquilo, ou apresenta um contra-argumento para dar oportunidade do aluno confrontar seu raciocínio com outro diferente?

Ocorre que a maioria dos sujeitos desta pesquisa está preocupada com o cumprimento de ordens e os alunos devem seguir as instruções e aumentar a produtividade. Não há interesse visível com o que diz respeito aos processos;

e) usa material adequado próximo da realidade dos alunos? As atividades são desenvolvidas com situações do dia-a-dia do aluno, que tenham significado para ele e não ficam distantes e presas a livros inadequados.

Este procedimento também quase não ocorre, e tudo é muito dirigido e distante do aluno. Há alguns professores como já citados que se utilizam de filmes, recortes de jornal ou textos interessantes;

f) a organização da sala facilita a participação democrática dos alunos e do professor. A forma como são organizadas as carteiras e mesas facilitam o intercâmbio de idéias, de forma que todos sejam considerados como iguais?

A maioria dos sujeitos aprecia a organização tradicional - carteiras enfileiradas e professor à frente e alguns professores proporcionaram atividades em círculo, duplas, trios ou grupo;

g) ocorre auto-avaliação, tanto da parte do aluno como da do professor? Os elementos do grupo estão dispostos a tornarem no que foi considerado como signos comuns para rever suas posições, suas práticas e avaliar se está bem para si e para os outros coordenadamente?

Esta prática foi observada apenas uma vez pelo professor Fab que ia atendendo aos grupos e sempre perguntava se eles tinham dúvidas, se estava rápido e se eles estavam entendendo.

Referindo-se, ainda, ao Quadro VII, pode-se fazer uma análise dos dados expostos, em termos das ocorrências, dos procedimentos observados nas salas de aula para cada professor. Assim, seria esperado que um professor que proporcionasse um ambiente cooperativo em sala de aula não procedesse conforme indica o item 2 - relações de coação, ou dito de outra forma o ambiente será menos coercitivo quanto mais N (não ocorrência dos procedimentos coercitivos) forem observados na coluna do professor em estudo. Para o item 3 - relações de cooperação - o ambiente será classificado como mais cooperativo quanto mais S (ocorrência do procedimento cooperativos) forem observados na coluna.

Os resultados foram analisados em função da concentração de não ocorrências (Ns), para os dois itens - relações de coação e de cooperação - que ajudam a responder à pergunta sobre o valor moral das relações do ambiente de sala de aula, para cada sujeito.

Para o item 2 - relações de coação - um sujeito com 11 Ns seria classificado como nada coercitivo, por concentração de N. (Não ocorrência de relações de coação).

Verificando a concentração de Ns, os sujeitos desta pesquisa podem ser classificados como mais coercitivos (0 até 5 Ns) e menos coercitivos (6Ns a 11Ns) conforme indica a tabela:

TABELA 2 - DA CLASSIFICAÇÃO DOS SUJEITOS POR CONCENTRAÇÃO DE NÃO OCORRÊNCIA DE RELAÇÕES DE COAÇÃO

Mais coercitivo		Menos coercitivo	
Sujeito	Concentração de N	Sujeito	Concentração de N
Bar	0	Luc	7
Pri	0	Hel	7
Cle	2	And	7
Val	2	Gra	7
Cri	3	Dan	8
Rod	3	Tat	8
Rit	5	Ped	9
Gre	5	Fab	9
Kat	5	Pat	6
		Cin	6
		Iza	6

Para o item 3 - relações de cooperação - um sujeito com 11Ns seria classificado como nada cooperativo e o sujeito com 0 N seria classificado como mais cooperativo, por concentração de N. (não ocorrência de relações de cooperação). Verificando a concentração de Ns os sujeitos desta pesquisa podem ser classificados como mais cooperativos (0 até 5 Ns) e menos cooperativos (6 Ns até 11 Ns) conforme indica a Tabela:

TABELA 3 - DA CLASSIFICAÇÃO DOS SUJEITOS POR CONCENTRAÇÃO DE NÃO OCORRÊNCIA DE RELAÇÕES DE COOPERAÇÃO:

Mais cooperativo		Menos cooperativo	
Sujeito	Concentração de N	Sujeito	Concentração de N
Gra	2	Bar	11
Tat	2	Dan	11
Ped	3	Rod	10
Fab	3	Cin	9
		Gre	8
		Pri	8
		And	7
		Cle	7
		Cri	7
		Val	7
		Rit	7
		Hel	6
		Iza	6
		Pat	6
		Luc	6
		Kat	6

Nota-se confrontando as duas tabelas que há uma intersecção quanto às relações menos coercitivas e as relações mais cooperativas. Tais sujeitos serão classificados como mais cooperativos, que são: Gra, Tat, Ped e Fab. O mesmo ocorre entre os mais coercitivos e os menos cooperativos e os elementos da intersecção são: Bar, Pri, Cle, Val, Cri, Rod, Rit e Gre, que serão classificados como menos cooperativos.

Observam-se, ainda, alguns dados interessantes como os de Luc, Hel, Kat, And, Dan, Cin, Pat e Iza que são classificados como menos coercitivos e menos cooperativos. Tais sujeitos podem estar num nível intermediário quanto ao estabelecimento das relações sociais observadas nesta pesquisa. Assim, pode-se definir três níveis de ambiente quanto ao tipo de relacionamento social:

- Nível 1: Relações de Coação; (Relações de mais coação e menos cooperação)
- Nível 2: Intermediário;
- Nível 3: Relações de “Cooperação”; (Relações de mais cooperação e menos coação).

A tabela 4, classifica os sujeitos por nível de relacionamento social:

TABELA 4 - DA CLASSIFICAÇÃO DOS SUJEITOS POR NÍVEL DE RELACIONAMENTO SOCIAL (Relações de coação e cooperação)

Nível 1/ Sujeitos	Nível 2/ Sujeitos	Nível 3/ Sujeitos
Bar	Luc	Gra
Pri	Hel	Tat
Cle	Kat	Ped
Val	And	Fab
Cri	Dan	
Rod	Cin	
Rit	Iza	
Gre	Pat	

As características comuns encontradas para cada um dos três níveis de ambiente podem ser

observadas no Quadro VIII.

QUADRO VIII - DAS CARACTERÍSTICAS ENCONTRADAS NO AMBIENTE DE SALA DE AULA:

AMBIENTE DA SALA DE AULA	
<p>N As relações estabelecidas são de coação: Í - o professor centraliza, manda e dirige todos os acontecimentos da aula; V - ocorrem punições e advertências; E - não há regras, a ordem é imposta, a disciplina é “forçada”. Os alunos são dependentes; L - não há diálogo ou trocas de ponto de vista, não há respeito mútuo, enfim não há relações de cooperação; I - as atividades são rotineiras, como: leitura, cópia, ditado, exercícios com modelo. Não há desafios;</p> <p>Frase que se repete: “Cada um deve tomar conta da sua vida”.</p>	
<p>N Relações são pouco coercitivas, mas não são cooperativas: Í - o professor centraliza, manda e dirige todos os acontecimentos da sala de aula; V - quase não ocorrem punições e advertências; E - não há regras, não há disciplina. A ordem é solicitada pelo professor, com chamadas de atenção. Os L alunos são dependentes; II - há a tentativa de diálogo, mas voltado a atender a expectativa do professor. Não há respeito mútuo, o professor é autoridade e cabe aos alunos obedecer; - o professor explica, ensina, pergunta e responde, os alunos só ouvem; - há um compromisso do professor com o conteúdo, com o tempo e com a produtividade; - as atividades não são desafiadoras e não há interesse com os processos de aprendizagem.</p> <p>Frase que se repete: “Vamos lá gente, senão não vai dar tempo”.</p>	
<p>N As relações são quase isentas de coação e há indícios de cooperação: Í - o professor centraliza tudo, mas como orientador do trabalho. Não dá tudo pronto, e o aluno participa. V Professor e alunos falam e ouvem uns aos outros; E - há diálogo, há troca. L - não há regras, mas o ambiente é disciplinado. Há um respeito mútuo nascente. - há sistematização, há transmissão, há compromisso com o conteúdo, mas há preocupação do professor em saber se os alunos estão aprendendo. III - as atividades são mais interessantes, e o material utilizado parece mais adequado.</p>	

3. DAS RELAÇÕES OBSERVADAS ENTRE O JULGAMENTO MORAL E O AMBIENTE DE SALA DE AULA

Tendo levantado o Nível de Julgamento Moral dos professores, segundo Kohlberg, e o Nível de Relações estabelecidas no ambiente de sala de aula, é possível relacioná-los. O Quadro IX apresenta as relações encontradas.

QUADRO IX - DO JULGAMENTO MORAL *VERSUS* RELAÇÕES SOCIAIS

	JULGAMENTO MORAL SEGUNDO KOHLBERG	RELAÇÕES SOCIAIS OBSERVADAS
N Í V E L I	Cri (1) → Val (2) → Gre (2) → Rod (2) →	Cri Val Gre Rod Bar Pri Cle Rit
N Í V E L II	Bar (3) → Pri (3) → Cle (3) → Rit (3) → Cin (3) → Hel (3) → And (4) → Iza (3) → Kat (4) → Luc (4) → Dan (4) → Pat (3/4) → Fab (4/5) → Gra (4/5) →	Cin Hel And Iza Kat Luc Dan Pat Fab Gra
N Í V E L III	Tat (5) → Ped (5/6) →	Tat Ped

Obs.: O número entre parênteses indica o estágio prevalente.

Análise qualitativa demonstrou que o Nível de Julgamento Moral dos sujeitos desta pesquisa está relacionado com o Nível de Relações Sociais que estes sujeitos estabelecem em sala de aula. Sujeitos com Nível de Julgamento Moral mais elevado estabelecem um ambiente social mais rico em interações sociais, isto é, proporcionam relações sociais de um nível mais elevado.

Dentre os vinte sujeitos desta pesquisa, quatro tiveram um nível de julgamento moral mais elevado do que o nível das relações estabelecidas em sala de aula, e dois sujeitos com nível de relações mais elevado que o nível de julgamento, pelos argumentos apresentados nas provas de julgamento moral e conforme indica o Quadro III, estão em transição entre os Níveis II e III de Kohlberg.

O ambiente cooperativo definido a partir da teoria piagetiana não foi encontrado nesta pesquisa. Como escolheu-se para pesquisar uma escola onde não há uma filosofia ou proposta determinada, de certa forma não se esperava encontrar o ambiente cooperativo ideal. Isso porque não foi observada nessa escola, uma proposta francamente construtivista.

A curiosidade de investigar um ambiente (no qual poderia haver uma possível coincidência entre uma inspiração teórica e a prática) ocorreu porque ao se ouvir falar em construtivismo ou aplicação pedagógica da teoria de Piaget, nem sempre a prática reflete uma compreensão dos pressupostos teóricos piagetianos.

Macedo (1994) defende para a aplicação pedagógica da obra de Piaget “o mesmo caminho percorrido na formação profissional de outras áreas: o estudo da teoria que serve de base ou fundamento para a prática e sua discussão, tão profundamente quanto possível, de maneira que esses aspectos sejam coordenados entre si”.

Acredita-se, ainda que a essa coordenação de aspectos teóricos e práticos, se insira um desenvolvimento moral de um nível elevado. Pode-se justificar este argumento completando que o profissional que deseja entender e aplicar adequadamente a teoria piagetiana precisa estabelecer um diálogo cooperativo com a obra deste autor. O profissional e a teoria devem ter pensamentos comuns, que devem ser conservados e podem ser complementados, refletidos, reconstruídos e enriquecidos. Nas palavras de Macedo: “A aplicação pedagógica da obra de Piaget supõe o estudo, a pesquisa e a crítica constantes do professor, visando reconstruir, comparar e refletir sobre sua prática, articulada com os pressupostos epistemológicos e as descobertas empíricas de Piaget; corrigindo, mantendo ou acrescentando os aspectos que, nesse esforço consciente de coordenação, se fizerem necessários”. Essa colocação de Macedo, ao nosso ver, leva a crer que o que envolve a aplicação pedagógica da teoria piagetiana tem relação com o julgamento moral (com a autonomia de consciência) do Nível Pós-convencional de Kohlberg, pois somente neste nível o sujeito é capaz de estabelecer este diálogo cooperativo.

Em assim sendo, os sujeitos de Nível Pós-convencional, observados nesta pesquisa terão possibilidades maiores de aplicação pedagógica da teoria piagetiana devidamente coordenada em seus aspectos teóricos e práticos. Esta é uma hipótese a ser verificada em trabalhos futuros de intervenção teórica e prática. Ou ainda: em escolas onde se adotam pressupostos epistemológicos piagetianos, o ambiente seria mais ou menos cooperativo em função do Julgamento Moral de seus professores. Esta é uma outra hipótese a ser verificada com a realização de pesquisas em ambientes qualificados como construtivistas.

No que diz respeito a esta pesquisa realizada numa escola em que os professores não seguem uma teoria pré-estabelecida, a hipótese foi confirmada: professores com

argumentos de Julgamento Moral de nível mais elevado parecem proporcionar um ambiente mais “cooperativo” e professores com argumentos de Julgamento Moral de nível menos elevado parecem proporcionar um ambiente menos cooperativo em sala de aula.

IV - DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Em que condições se tem o direito de falar de conhecimento e como salvaguardá-lo contra os perigos interiores que não cessam de ameaçá-lo?"
(Jean Piaget)

IV - DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relacionado ao fator cognitivo, o ambiente tem papel importante na evolução dos estádios de desenvolvimento moral.

Acredita-se que, em um ambiente "rico" em estimulações, provoque maior número de variedades de interações entre a criança e seu meio. Dando mais oportunidades de assunção de papéis e de conflitos cognitivos o nível de desenvolvimento moral será mais elevado.

Kohlberg 1971(citado por Bzuneck,1975) considera a família também como fator importante para o desenvolvimento moral. Um estudo de Holsteim provou que crianças mais avançadas no raciocínio moral provinham de pais mais maduros neste aspecto. Os pais que fomentavam o diálogo, levando a sério e discutindo suas opiniões, tinham filhos mais desenvolvidos quanto ao juízo moral. Os estudos de Bar-Yam e Kohlberg, no "Kibutz" em Israel, também revelaram a importância das interações com os pais, mas complementavam com a eficiência das interações com os colegas e também com uma participação ativa nos problemas da sociedade em geral (ibidem).

Pode-se então, pensar: Se os professores tiverem níveis mais elevados de juízo moral, provavelmente, seus alunos também terão.

Kohlberg defende uma concepção progressivista e evolutiva de educação moral e é contra o paradigma de transmissão cultural ou incorporação de padrões culturais da sociedade.

Kohlberg e Piaget concordam com o modelo interacionista construtivista para a educação que deve proporcionar ao educando a conquista de estádios mais elevados do desenvolvimento cognitivo-moral, em que se atinge o sentido da justiça.

O ambiente ideal é o ambiente cooperativo. Livre de tensões e coações, mas disciplinado por normas que asseguram a reciprocidade na coordenação de pontos de vista

conflitantes, cria-se um ambiente onde há oportunidades de assunção de papéis e de participação social. A justiça sempre prevalece, as idéias dos envolvidos são respeitadas e conservadas, há reversibilidade e reciprocidade na comunicação.

O problema que permeou esta pesquisa foi: professores com níveis mais elevados de juízo moral, provavelmente, proporcionarão um ambiente mais cooperativo.

Valeu-se da teoria da equilibração de Piaget para fundamentar que o juízo e ação se desenvolvem de forma paralela e indissociável. A passagem de um estado de menor conhecimento a um estado de maior conhecimento ocorre por níveis de equilibrações que permitem ao sujeito desenvolver-se nos aspectos: cognitivo, afetivo, social e moral num *caminhar constante*.

Conhecer significa colocar o objeto do conhecimento em um sistema de relações, partindo de uma ação executada sobre este objeto. O processo de aquisição do conhecimento se desencadeia por perturbações que geram desequilíbrios - o organismo reage (regulação) a fim de anular ou neutralizar as perturbações (compensação) para atingir um reequilíbrio (equilibração majorante) e assim caminha sucessivamente.

Neste caminhar, as compensações e as construções são aspectos fundamentais do desenvolvimento. São complementares e solidárias porque toda construção nova supõe compensações, e, em toda equilibração, intervém a necessidade de novas construções, acrescentando sempre transformações no sistema cognitivo, afetivo, social e moral. Ora, se ocorrem transformações no sistema cognitivo, muda-se a forma de raciocinar, de resolver problemas. Se o indivíduo tem à sua disposição elementos (estruturas) que caracterizam um elevado nível de desenvolvimento, ele, provavelmente, fará uso destes recursos. Se tem recursos para resolver problemas de acordo com o estágio 5 de desenvolvimento moral, por que resolverá como se estivesse no estágio 2?

É importante ressaltar que todos estes aspectos são regidos pela mesma lei de funcionamento, que é a da equilibração. Mas, um não implica o outro como condição necessária e suficiente, mantendo-se fiel à teoria cognitivo-evolutiva.

Os estudos de Piaget e de Kohlberg se prenderam ao julgamento moral e não à ação moral, mas os dados de suas pesquisas e as respectivas teorias não negam a existência de uma correspondência entre o juízo moral e a ação moral.

Quanto ao problema em discussão, é necessário levar em consideração outros aspectos além do juízo moral para a realização de um ambiente cooperativo. Pode ser que o professor seja obrigado a agir de determinada maneira para não perder o emprego. Pode ocorrer, o que é muito provável, do professor não conhecer, não saber como se desenvolve a criança ou o indivíduo. Pode, ainda, ocorrer que ele conheça, mas não queira agir de determinada maneira.

Ainda assim, acredita-se que o desenvolvimento moral do professor é relevante, pois, se ele estiver num nível 5, por exemplo, ele provavelmente não se contentará com programas pré-estabelecidos, com o conformismo dos alunos, nem de outros professores. Ele estará se questionando sempre e estará à procura de um caminho para a mudança social, que poderá ser iniciada em sala de aula. Neste estágio, o professor terá uma perspectiva além de alunos, conteúdos e métodos de trabalho. Notará que a escola é apenas uma peça dentro de uma engrenagem maior que é a sociedade e não poderá deixar de lutar por valores e princípios de justiça. O professor no estágio 5 ou 6, tenderá a assumir um compromisso ético-político e a defender o ideal democrático.

Lembrando que Kohlberg diz que é raro encontrar os estágios 5 e 6 do desenvolvimento moral, a não ser em filósofos ou por pessoas que provoquem mudanças na sociedade. (Ele acredita que a perspectiva do estágio 6 foi empregada por pessoas que

começaram sociedades utópicas ou revolucionárias como por exemplo, os profetas bíblicos, Karl Marx em seus primeiros escritos ou os fundadores dos EUA).

Lembrando também que Piaget (1973, p.111) escreve que "a verdadeira cooperação é tão frágil e tão rara no estado social dividido entre os interesses e as submissões, assim como a razão permanece tão frágil e tão rara em relação às ilusões subjetivas e aos pesos das tradições".

Ambos concordam com a possibilidade de raciocínios raros e perspectivas sociais raras. A dificuldade em encontrá-los não invalidam as teorias. Essas são universais, e segundo Freitag, (1992) o meio é que está "pervertido".

A questão que moveu esta investigação foi: se a educação continuar optando por uma pedagogia baseada em princípios e métodos que levam à heteronomia e não caminhar em direção a um equilíbrio para melhor, (que no caso seria uma pedagogia baseada em princípios que levem à conquista da autonomia em todos os aspectos do desenvolvimento) continuará "remando contra a maré".

Assim sendo, outras investigações poderão contribuir para o esclarecimento de questões relativas ao desenvolvimento do professor e sua influência na prática pedagógica.

V - DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

V - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Um estudo de Relação entre o "ambiente cooperativo" e o julgado moral na criança.** Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Campinas, (1993), 194p.
- BENHABIB, CORNELL. **Feminismo Como Crítica da Modernidade.** (1987), R.J., Editora Rosa dos Tempos, p. 87-105, tradução de Nathanael da C. Caixeiro.
- BIAGGIO, Angela M.B. **Estudo intercultural sobre julgamento moral. Comparação entre universitários norte-americanos e brasileiros na escala de Kohlberg.** (1975) Arquivos Brasileiros de Psicologia, 27, p. 71-81.
- _____. **Estudo evolutivo sobre o julgamento moral de crianças e adolescentes brasileiros.** (1976) Revista Interamericana de Psicologia, 10, p. 71-81.
- _____. **Relações entre maturidade de julgamento moral e internalidades de *locus de controle*.** R.J. (1984). Arquivos Brasileiros de Psicologia, 36(2) : 63-73.
- _____. **Relações entre maturidade de julgamento moral e ansiedade traço - estado.** R.J. (1989). Arquivo Brasileiros de Psicologia, 41(3)9 - 21.
- BLASI, Augusto. **Las relaciones entre el conocimiento moral y la acción moral: Uma revisão crítica de la literatura.** (1980) Em *El mundo social en la mente infantil.* Compilación de Elliot Turiel, Ileana Enesco y Josetxu Linaza (1989), Madrid, Alianza Editorial, p. 331-388.
- BZUNECK, J.A. **Desenvolvimento moral: avaliação dos estágios Kohlbergianos em crianças e adolescentes de Londrina.** Dissertação de Mestrado, São Paulo (1975), IP/USP.
- _____. **Julgamento moral de delinquentes e não delinquentes em relação à ausência paterna.** Tese de Doutorado, São Paulo (1979), IP/USP.
- CASTRO, Amélia Americano D. **Piaget, sociedade e educação: um aspecto da pesquisa piagetiana no Brasil.** Comunicação ao Congresso Internacional: Piaget e os novos desafios na ciência e na educação. Lisboa, Portugal, (1989), (mimeo).

- CASTRO, Amélia Americano D.. **Concepção Piagetiana da Afetividade**. Campinas, UNICAMP (1985), 5 p. (mimeo.).
- CHIAROTTINO, Zélia R.. **Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget**. S.P. EPU, (1988).
- DE LA TAILLE, Y.J.J.M.R. **Razão e juízo moral. Uma análise psicológica do romance L'etranger (Camus) e uma pesquisa baseada em Le Jugement Moral chez l'enfant (Piaget)**. Dissertação de Mestrado, São Paulo (1984), IP/USP.
- _____. Oliveira & Dantas, **Piaget, Vygotsky e Wallon**, São Paulo, Summus, (1992), 116p.
- FINI, Lucila Tolaine. **Análise do desenvolvimento moral em Kohlberg**. Dissertação de mestrado, Campinas, (1979), FE/UNICAMP.
- FREITAG, Barbara. **Itinerários de Antígona: a questão da moralidade**. Campinas, Papirus, (1992).
- HERSH, REIMER & PAOLITTO. **El crecimiento moral: de Piaget Kohlberg**. Madrid, Nascea, (1984), p.167.
- KOHLBERG, Lawrence. **The psychology of moral development**. in: *Essays on Moral Development*, vol.2 . San Francisco, Harper and Row, (1984).
- _____. **The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order - Sequence in the Development of Moral Thought**. *Vita humana*, 6: 11-33, (1963).
- _____. **Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization**. in: D.A.Goslin (ed) *Handbook of Socialization: Theory and Research*. Chicago, Rand McNally, (1969), p.347-480.
- _____. e MAYER, R. **Desenvolvimento como meta da Educação**. *Harvard Educational Review*, n.42, v.42, p.449-496.(tradução de Luci S.Samartini e Nélio Parra).

KAMII, Constance. **A autonomia como finalidade da Educação.** Em *A criança e o número*. Campinas, Papyrus, (1991) - Apêndice.

_____. **A teoria de Piaget e a educação pré-escolar.** Instituto Piaget, Lisboa, s.d.

_____. **Autonomia do Professor e Formação Científica.** Mimeo., s.d., traduzido por Ana M. da C. Vargas e revisado por Orly Z. M. de Assis.

_____ e CLARK G. **Reinventando a Aritmética: Implicações da teoria de Piaget.** Campinas, Papyrus, (1992).

MACEDO, Lino de. **Os processos da Equilibração Majorante.** Separata da Revista *Ciência e Cultura*, vol. 31 (10), Outubro (1979), ps. 1125 -1128.

_____. **As Estruturas da Inteligência, segundo Piaget: Ritmos, Regulações e Operações.** *Arq. Bras. Psic., R.J.*, out/nov. (1980), vol 32(4), p. 37-43.

_____. **O Funcionamento do Sistema Cognitivo e Algumas Derivações ao Campo da Leitura e Escrita.** (datil. s/d.).

_____. **Ensaio Construtivistas.** S.P., Casa do Psicólogo, (1994).

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z.. **A Solicitação do Meio e a Construção das Estruturas Lógicas Elementares na Criança.** Tese de Doutorado. Unicamp, (1976).

_____. **Autoridade do Educador,** Campinas, UNICAMP, s.d., 2p(mimeo).

MENIN, Suzana M. **Autonomia e Heteronomia às Regras Escolares: Observações e Entrevistas na Escola.** São Paulo, USP - IP, Dissertação de Mestrado, (1985).

OLIVEIRA, Aurea M. **O processo de construção do raciocínio moral.** Dissertação de Mestrado. Campinas, (1989), FE/UNICAMP.

PALERMO BRENELLI, R. **Observáveis e Coordenações em um jogo de Regras: Influência do nível operatório e interação social.** Campinas, Dissertação de Mestrado, (1986), F.E. UNICAMP.

PANIER BAGAT, Matilde. **Annotazioni e riflessioni sull'autonomia morale.** Roma, *Attualità in Psicologia*, (1986) v.1, n.2, p.49-56.

_____. & MONTESANO. **Normes et valeurs: le concept d'obéissance chez l'enfant.** Geneve, *Archives de Psychologie*, (1988), 56, p.23-39.

- PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro, Forense, (1973). (ed.orig. 1965).
- _____. **Para onde vai a educação**. Rio de Janeiro, J. Olympio, (1973b). (ed.orig. 1948).
- _____. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro, Ed. Forense, (1975)
- _____. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas**. R. J. Zahar Editores (1976).
- _____. **O julgamento moral na criança**. São Paulo, Mestre Jou, (1977). (ed.orig. 1932).
- _____. e INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. S.P. Difusão Editorial S.A. (1986)

SOUZA, Maria Thereza C. Coelho de. **Versões de um conto de fadas em crianças de 9 a 11 anos: Aspectos afetivos e cognitivos**. Tese de doutorado. USP, IP, (1990).

TURIEL, E. e SMETANA, J. G.. **Conocimiento Social y accion: La coordinacion de los dominios**. (1984), Em **El mundo social en la mente infantil**. Compilación de Elliot Turiel, Ileana Enesco y Josexu Linaza (1989), Madrid, Alianza Editorial, p. 389-407.

VI - DOS ANEXOS

ANEXO 1

DOS DILEMAS DE KOHLBERG

Entrevista Sobre Julgamento Moral - Forma A

Dilema III: Na Europa, uma mulher estava quase à morte, devido a um tipo especial de câncer. Havia um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la. Era uma forma de *radium* que um farmacêutico na mesma cidade tinha descoberto recentemente. O remédio era dispendioso e o farmacêutico pagava \$ 400 pelo *radium* e cobrava \$ 4000 por uma pequena dose do remédio. O marido da mulher doente, Heinz, procurou as pessoas que conhecia para pedir dinheiro emprestado e tentou todos os meios legais, mas só conseguiu juntar aproximadamente \$ 2000, o que era metade do preço do remédio. Ele contou ao farmacêutico que sua esposa estava morrendo e pediu-lhe para vender o remédio mais barato, ou deixá-lo pagar depois. Mas o farmacêutico disse: "Não, eu descobri o remédio e vou ganhar dinheiro com isso". Então, havendo tentado todos os meios legais, Heinz desespera-se e pensa em assaltar a farmácia do homem para furtar o remédio para sua esposa.

1. Heinz deve furtar o remédio ?
 - 1.a. Por quê?
2. É, de fato, certo ou errado que ele furte o remédio?
 - 2.a. Por quê?
3. Heinz tem um dever ou uma obrigação em furtar o remédio?
 - 3.a. Por quê?
4. Se Heinz não amasse sua esposa, deveria furtar o remédio para ela? (Se o sujeito escolher "não furtar", perguntar: Faz diferença para a atitude que Heinz deve tomar, o fato de ele amar ou não a esposa?)
 - 4.a. Por quê?
5. Suponha que não fosse a mulher de Heinz que estivesse morrendo de câncer, mas um estranho. Heinz deve furtar o remédio para o estranho?
6. (Se o sujeito escolhe furtar a droga para um estranho) - Suponha que seja um animal de estimação do qual ele gosta muito. Heinz deve furtar o remédio para salvar a vida do animal?
 - 6.a. Por quê?
7. É importante para as pessoas fazer tudo que podem para salvar a vida de outrem ? Por quê?
8. É contra a lei o fato de Heinz furtar? Isto torna o ato moralmente errado? Ou isto lhe faz mal?
 - 8.a. Por quê?
9. Em geral as pessoas deveriam tentar fazer todo o possível para obedecer à lei?
 - 9.a. Por quê?
 - 9.b. Como isto se relaciona com o caso de Heinz? Ou como isto se relaciona com o que deve fazer?
10. Pensando novamente no dilema, qual seria a atitude mais responsável para Heinz tomar?
 - 10.a. Por quê ?

[As questões 1 e 2 do Dilema III são opcionais. Se o experimentador optar por não as usar, deverá ler o 'Dilema III' e sua continuação e começar com a questão 3.]

Dilema III' : Heinz efetivamente assaltou a farmácia . Ele furtou o remédio e deu à sua esposa . Nos jornais do dia seguinte houve um relato sobre o furto. O Sr. Brown , um policial que conhecia Heinz, lê a reportagem. Ele lembra-se de ter visto Heinz fugindo da farmácia e compreende que foi Heinz quem furtou o remédio. O Sr. Brown pensa se deve ou não informar que foi Heinz quem furtou o remédio .

1. O policial Brown deveria dar parte de Heinz por furto?

1.a. Por quê?

2. Suponha que o policial Brown fosse um amigo íntimo de Heinz . Ele, então, deveria dar parte?

2.a. Por quê?

Continuação: O policial efetivamente entregou Heinz . Heinz foi preso e levado a julgamento . Um júri foi selecionado. O trabalho do júri é considerar se uma pessoa é inocente ou culpada por cometer um crime . O júri considera Heinz culpado. Cabe ao juiz determinar a sentença .

3. O juiz deveria dar alguma sentença a Heinz ou deveria suspender a sentença e libertá-lo?

3.a. Por que isso é melhor?

4. Pensando em termos sociais , as pessoas que violam a lei deveriam ser punidas?

4.a. Por quê?

4.b. Como isto se aplica ao modo como o juiz deveria decidir ?

5. Heinz estava fazendo o que sua consciência lhe dizia quando furtou a droga. Um transgressor da lei deveria ser punido se agisse sem consciência?

5.a. Por quê?

6. (A questão seguinte é destinada a deduzir a orientação do sujeito e deve ser considerada opcional). Repensando o dilema: qual seria a atitude mais responsável para o juiz tomar?

6.a. Por quê?

Dilema I: Joe é um rapaz de 14 anos que deseja muito ir a um acampamento. Seu pai prometeu-lhe que poderia ir se conseguisse juntar o dinheiro por si próprio. Então, Joe trabalhou duro no seu objetivo e economizou os 40 dólares necessários e um pouco mais, para ir ao acampamento. Mas, antes de pagar o acampamento, seu pai mudou de idéia. Alguns dos seus amigos decidiram ir a uma viagem de pesca especial, e o pai de Joe estava com menos dinheiro do que isso custaria. Então, ele disse a Joe para dar-lhe o dinheiro que ele economizou com o trabalho. Joe não quis desistir do acampamento e pensa em negar o dinheiro a seu pai.

1. Joe deve negar o dinheiro ao seu pai?

1.a. Por quê?

2. O pai tem o direito de dizer a Joe para dar-lhe o dinheiro?

2.a. Por quê?

3. O fato de dar dinheiro tem algo a ver com ser um bom filho?

3.a. Por quê?

4. O fato de Joe ter ganhado o dinheiro por si próprio é importante nessa situação?

- 4.a. Por quê?
5. O pai prometeu que Joe poderia ir ao acampamento se ele ganhasse o dinheiro. O fato do pai prometer é a coisa mais importante na situação?
- 5.a. Por quê?
6. Em geral, por que uma promessa deve ser cumprida?
7. É importante cumprir uma promessa a alguém que você não conheça bem e provavelmente não verá mais?
- 7.a. Por quê?
8. O que é mais importante na relação entre pai e filho? Ou, O que um pai nunca deve esquecer no relacionamento com seu filho?
- 8.a. Por que isso é o mais importante?
9. Em geral, qual deveria ser a autoridade de um pai sobre o filho?
- 9.a. Por quê?
10. Qual a coisa mais importante para um filho preocupar-se no seu relacionamento com o pai? 10.a. Por que isso é o mais importante?
11. Repensando o dilema, qual seria a atitude mais responsável a ser tomada por Joe, nesta situação?
- 11.a. Por quê?

Entrevista sobre julgamento moral - Forma B

Dilema IV : Havia uma mulher que tinha um câncer terrível e não havia nenhum tratamento conhecido da medicina que a salvaria. Seu médico, Dr. Jefferson, sabia que ela tinha apenas seis meses de vida. Tinha dores fortes, mas estava tão fraca que uma boa dose de um analgésico, como morfina, faria com que morresse mais depressa. Estava delirante e quase louca de dor, mas nas horas de calma pedia para o Dr. Jefferson lhe dar morfina suficiente para matá-la. Dizia que não suportava a dor e que ia morrer dentro de alguns meses. Embora ele saiba que a eutanásia não é legal, o médico pensa em conceder-lhe o pedido.

1. Deve o Dr. Jefferson dar-lhe a droga que a mataria?
- 1.a. Por quê?
2. [A pergunta seguinte destina-se a deduzir o tipo de moral da pessoa e deve ser considerada opcional]. É, de fato, certo ou errado, para ele, dar à mulher a droga que a mataria?
- 2.a. Por que é certo ou errado?
3. A mulher deve ter o direito de tomar a decisão final?
- 3.a. Por quê?
4. A mulher é casada. Seu marido deve participar da decisão?
- 4.a. Por quê?
5. [A pergunta seguinte destina-se a extrair o tipo moral da pessoa e deve ser considerada opcional]. O que um bom marido deve fazer nesta situação?
- 5.a. Por quê?
6. Uma pessoa tem, de alguma forma, o direito ou a obrigação de viver quando ela não quer (viver), quando ela quer cometer o suicídio?
- 6.a. Por quê?
7. [A pergunta seguinte destina-se a extrair o tipo moral da pessoa e deve ser considerada opcional]. O Dr. Jefferson tem o direito ou a obrigação de deixar a droga disponível à mulher?
- 7.a. Por quê?
8. Quando um animal de estimação está gravemente ferido e irá morrer, ele é morto para ser livre da sua dor. A mesma coisa se aplica aqui?
- 8.a. Por quê?

9. É ilegal o médico dar a droga à mulher. Isto é moralmente errado?

9.a. Por quê?

10. Em geral, deve-se tentar fazer tudo que se pode para obedecer à lei?

10.a. Por quê?

10.b. Como isto se aplica ao que o Dr. Jefferson deve fazer?

11. [A pergunta seguinte destina-se a extrair a orientação moral da pessoa e deve ser considerada opcional]. Pensando-se novamente no problema, qual seria a coisa mais responsável para o Dr. Jefferson fazer?

11.a. Por quê?

[A pergunta 1 do dilema IV' é opcional. Se você escolher não a usar, leia o dilema IV' e sua continuação e comece com a pergunta 2].

Dilema IV': O Dr. Jefferson realizou a eutanásia dando a droga à mulher. Passando por ali naquele momento, Dr. Rogers, outro médico que sabia da situação em que se encontrava o Dr. Jefferson. O Dr. Rogers pensou em tentar parar o Dr. Jefferson, mas a droga já tinha sido administrada (dada). O Dr. Rogers pensa se ele deve ou não entregar o Dr. Jefferson.

1. O Dr. Rogers deve entregar o Dr. Jefferson?

1.a. Por quê?

Continuação: O Dr. Rogers entregou o Dr. Jefferson. É levado à corte (julgamento) e um júri é selecionado. O trabalho do júri é descobrir se uma pessoa é inocente ou culpada de cometer um crime. O júri julga o Dr. Jefferson culpado. Cabe ao juiz determinar a sentença.

2. O juiz deve dar ao Dr. Jefferson alguma sentença, ou ele deve suspender a sentença e deixar o Dr. Jefferson livre?

2.a. Por que esta é a melhor solução?

3. Pensando em termos de sociedade, as pessoas que infringem a lei devem ser punidas?

3.a. Por quê?

3.b. Como isto se aplica à decisão do juiz?

4. O júri julga o Dr. Jefferson legalmente culpado de homicídio (assassinato). Seria certo ou errado o juiz lhe dar a sentença de morte (uma punição legalmente possível) Por quê?

5. É certo dar a sentença de morte? Por quê? Quais são as condições sob as quais a sentença de morte deve ser dada, em sua opinião? Por que estas condições são importantes?

6. O Dr. Jefferson estava fazendo o que sua consciência lhe dizia quando ele deu a droga à mulher. Deve um fora-da-lei ser punido, se ele está agindo sem consciência?

6.a. Por quê?

7. [A pergunta seguinte destina-se a extrair a orientação moral da pessoa e deve ser considerada opcional]. Pensando, novamente, no problema, o que você diria que é a coisa mais responsável para o juiz fazer?

7.a. Por quê?

[As perguntas de números 8 a 13 destinam-se a extrair a teoria de ética da pessoa e devem ser consideradas opcionais.] Elas não devem ser computadas para uma avaliação moral, por este motivo não serão transcritas neste trabalho.

Dilema II: Judy era uma garota de 12 anos. Sua mãe lhe prometeu que ela poderia ir a um concerto de “rock” em sua cidade, se ela economizasse o dinheiro do almoço e de suas ocupações como babá para comprar um ingresso para o “show”. Ela conseguiu economizar 15 dólares para o ingresso e mais 5 dólares. Mas, depois, sua mãe mudou de idéia e disse para Judy que ela tinha que gastar o dinheiro em roupas novas para a escola. Judy ficou decepcionada e resolveu ir ao “show” de qualquer modo. Ela comprou um ingresso e disse para sua mãe que tinha conseguido economizar apenas 5 dólares. Naquele sábado, ela foi ao “show” e disse para sua mãe que tinha passado o dia com uma amiga. Uma semana se passou sem que sua mãe descobrisse. Judy, depois, contou para sua irmã mais velha, Louise, que tinha ido ao “show” e tinha mentido para sua mãe. Louise pensa se deve contar ou não para sua mãe.

1. Deve, Louise, a irmã mais velha, contar à mãe que Judy mentiu sobre o dinheiro, ou ela deve calar-se?

1.a. Por quê?

2. Imaginando se deve contar, Louise pensa no fato de que Judy é sua irmã. Isto deve fazer diferença na decisão de Louise?

2.a. Por quê?

3. [A pergunta seguinte destina-se a extrair o tipo Moral da pessoa e deve ser considerado opcional]. Contar alguma coisa tem a ver com “ser uma boa filha”?

3.a. Por quê?

4. O fato de Judy ter ganhado seu próprio dinheiro é importante na decisão?

4.a. Por quê?

5. A mãe prometeu a Judy que ela poderia ir ao “show”, se ela ganhasse o dinheiro. Isto é importante na decisão?

5.a. Por quê?

6. Por que, em geral, uma promessa deve ser mantida?

7. É importante manter uma promessa a alguém que você não conhece bem e que provavelmente não verá novamente?

7.a. Por quê?

8. Qual a coisa mais importante no relacionamento entre mãe e filha? Ou, O que uma mãe nunca deve esquecer no relacionamento com sua filha?

8.a. Por que é esta a coisa mais importante?

9. Em geral, qual deve ser a autoridade de uma mãe sobre sua filha?

9.a. Por quê?

10. Qual a coisa mais importante com que uma filha deve se preocupar no seu relacionamento com a mãe?

10.a. Por que isto é a coisa mais importante?

[A pergunta seguinte destina-se a extrair a orientação da pessoa e deve ser considerada opcional].

11. Pensando-se novamente no problema- para você qual é a coisa mais responsável para Louise fazer nesta situação?

11.a. Por quê?

ANEXO 2

ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DO JULGAMENTO MORAL

CÓDIGO	DESCRIÇÃO	ASPECTOS
I - Valor	Lugar do valor, modos de se atribuir valor moral aos atos, pessoas ou eventos. Modos de calcular as conseqüências do valor em uma situação.	1. Consideração dos motivos ao julgar uma ação; 2. Consideração das conseqüências ao julgar uma ação; 3. Subjetividade versus objetividade dos valores; 4. Relação entre obrigação e desejo; 5. Identificação com autor ou vítima ao julgar uma ação; 6. Modificação do valor das ações em razão do status de autor ou vítima;
II - Escolha	Mecanismos de solução ou negação da consciência dos conflitos.	7. Limitação da responsabilidade do autor pelas conseqüências através da transferência da responsabilidade para outros; 8. Confiança na discussão e compromisso, principalmente de forma irrealística; 9. Distorção da situação de modo que o comportamento de conformidade é sempre visto como maximizando interesses do autor ou de outras pessoas envolvidas;
III - Sanções e Motivos	Os motivos e sanções dominantes para uma ação moral ou divergente.	10. Castigo ou reações negativas; 11. Destruição de um relacionamento interpessoal; 12. Atenção do agente pelo bem estar do próximo; 13. Autocondenação;
IV - Regras	As formas pelas quais as regras são conceitualizadas, aplicadas e generalizadas.	14. Definição de um ato como desviado; (definição de normas e regras) 15. Generalidade e consistência das regras; 16. Regras flutuantes para relações pessoais; (particularismo).
V - Direitos e Autoridade	Bases e limites do controle sobre pessoas e propriedade.	17. Atributos não motivacionais atribuídos à autoridade (conhecimento etc.) (Atributos motivacionais foram considerados no item III acima) 18. Extensão ou esfera de direitos de autoridade. Direitos de liberdade; 19. Direitos de posse ou de propriedade;
VI - Justiça Positiva	Reciprocidade e Igualdade	20. Troca e reciprocidade como motivo para a conformidade ao papel; 21. Reciprocidade como motivo para desvios; (ex. vingança). 22. Justiça distributiva. Igualdade e imparcialidade; 23. Conceitos de manutenção das expectativas do parceiro como motivo para conformidade. Contrato e confiança;
VII - Justiça Punitiva	Padrões e funções da punição.	24. Tendências ou expectativas punitivas. Noções de equiparação de punição e crime; 25. Funções ou propósitos de punição.

ANEXO 3

INFORMAÇÕES SOBRE OS SUJEITOS

SUJEITO	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO EDUCACIONAL				CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO				ATIVIDADES PROFISSIONAIS		
			Magist.	Grad.	Outros	Nenhum	1 a 3	4 ou +	E.Priv.	E.Publ.	Tempo		
01. Cri	Fem	36	X	X						X			16
02. Val	Fem	45	X	X						X			09
03. Gre	Mas	29		X		X							06
04. Rod	Mas	45		X				X					10
05. Cin	Fem	32	X										13
06. Bar	Fem	38	X	X						X			16
07. Hel	Fem	30	X	X	X					X			04
08. And	Fem	32		X						X			13
09. Cle	Fem	34	X					X					05
10. Iza	Fem	31		X									09
11. Rit	Fem	36	X	X						X			14
12. Pri	Fem	44	X										06
13. Pat	Fem	32	X	X	X					X			10
14. Kat	Fem	32		X						X			12
15. Luc	Fem	39	X	X									16
16. Fab	Fem	45		X						X			18
17. Dan	Mas	49		X				X					24
18. Gra	Fem	35		X						X			05
19. Tat	Fem	40		X									17
20. Ped	Mas	30		X	X					X			08

ANEXO 4

QUESTIONÁRIO INFORMATIVO

Nome do professor: _____

Data de nascimento: ___/___/19__.

1) Formação educacional. (Curso - Habilitação - Estabelecimento - Ano em que concluiu):

Segundo grau: _____

Graduação: _____

Outros: _____

2) Cursos de Extensão, especialização ou aperfeiçoamento relacionados à educação.

(Quais - Quando - Onde):

3) Atividades Profissionais. (Escolas, séries em que já lecionou, data):

ANEXO

E.E.P.S.G. Manoel Euclides de Brito

Itatiba, ___/___/1994 - Horário: _____ às _____ horas.

Prof.: _____ Série: _____.

FICHA DE OBSERVAÇÃO PARA O AMBIENTE ESCOLAR**1) Regras básicas.** Marcar um X na opção que indica ocorrência.

- a) () Não existem regras de organização na sala de aula.
 - b) () Existem regras e essas são impostas pelo professor.
 - c) () Existem e foram estabelecidas através do consenso entre professor e alunos.
 - d) () Professor e alunos têm consciência das regras (conservação da regra).
 - e) () Estas regras são questionadas, são avaliadas, estão sujeitas à mudança (revers. e recip.).
- Para os itens d) e e) do 1) e para os itens 2, 3 e 4, usar S (sempre), AV (às vezes) ou N (nunca), conforme ocorrência.

2) Relações de coação (Autoritarismo). (Observação do comportamento do professor)

- a) () O professor centraliza todas as decisões da sala.
- b) () Faz uso de punições - sanções expiatórias.
- c) () Faz uso de recompensas.
- d) () Manda, ordena, dirige.
- e) () Adverte, ameaça.
- f) () Faz sermão, moraliza, aconselha.
- g) () Julga, critica, culpa.
- h) () Grita.
- i) () Ridiculariza, envergonha.
- j) () Interpreta situações e diagnostica.
- k) () Ensina, instrui, conduz, não deixa pensar.
- l) () Estabelece relações de respeito unilateral.

3-) Relações de Cooperação. (Observação do comportamento do professor)

- a) () Proporciona trabalhos em grupo.
- b) () Favorece o diálogo em todo tipo de situação escolar.
- c) () Considera as idéias e sugestões dos alunos.
- d) () Favorece o intercâmbio e a análise de opiniões ou pontos de vista diferentes.
- e) () Favorece a autonomia, o autogoverno dos alunos.
- f) () Aproveita as relações de cooperação que surgem.
- g) () Estabelece relações de respeito mútuo.
- h) () Quando necessário, utiliza-se de sanções por reciprocidade.
- i) () Dá oportunidade para o aluno colocar seus sentimentos.
- j) () Questiona procedimentos, tanto moral como intelectual.
- k) () Solicita decisões dos alunos quanto aos que fazeres.
- l) () Dá a oportunidade de assunção de papéis.

4) Atividades.

- a) () O planejamento das atividades considera sugestões ou interesse dos alunos.
- b) () As atividades são propostas como desafios? De forma convidativa a resolver?
- c) () O professor aceita diferentes resoluções para os problemas propostos?
- d) () Diante dos resultados das atividades, questões etc. O professor se preocupa com o processo - com o como o aluno chega ao resultado?
- e) () Usa material adequado, próximo da realidade dos alunos?
- f) () A organização da sala facilita a participação democrática dos alunos e do professor.
- g) () Ocorre auto-avaliação, tanto da parte do aluno como do professor.

ANEXO 6

DOS EXEMPLOS DE RESPOSTAS DOS SUJEITOS PARA OS VÁRIOS DILEMAS CONFORME OS 3 NÍVEIS DE JULGAMENTO MORAL

DILEMAS III E III'

NÍVEL I

Sujeito: Cri

Dilema III

1. e 1.a. "Não. Porque o roubo não se justifica.
2. e 2.a. Errado. Porque como já escrevi o roubo não deve ser feito em hipótese alguma.
3. e 3.a. Nem dever, nem obrigação.
4. e 4.a. O roubo não é justificativa por amar ou não amar.
5. e 5.a. Não. Em hipótese alguma, não se deve roubar para sua mulher nem para um estranho.
6. e 6.a. Não. Não se justifica o roubo por nada.
7. e 7.a. Nem sempre o fazer tudo é correto.
8. e 8.a. Sim. É contra a lei, e isto torna moralmente errado e também lhe fará mal.
9. e 9.a. Sim. As leis existem para serem cumpridas.
10. e 10.a. Deveria tentar outros meios para conseguir o remédio.

Dilema III'

1. e 1.a. Sim. Porque ele roubou e deve-se responsabilizar por isto.
2. e 2.a. Sim. A amizade não é para ser usada como cúmplice para roubos.
3. e 3.a. Deverá dar alguma sentença. Porque ele cometeu um roubo e deve se responsabilizar por isto.
4. e 4.a. Porque é correto.
- 4.b. Julgando e sentenciando quem roubou.
5. e 5.a. O julgamento e a punição devem ser feitos pelo que foi praticado, independente da consciência de cada um.
6. e 6.a. Sentenciá-lo, de acordo com as penas legais da Legislação vigente."

NÍVEL II

Sujeito: Dan

Dilema III

1. e 1.a. "Sim. É o único meio possível para salvar a esposa.
2. e 2.a. Errado. O roubo em si é uma ação condenável, por estar tirando de alguém sem autorização o que lhe pertence.

3. e 3.a. Dever. Não existe obrigação de roubar visto que ele pode ou não fazer isso. Mas deve roubar por um motivo maior que é salvar a vida da mulher.
4. e 4.a. Sim. Não. Mesmo que não ame ele deve tentar salvar a vida dela. O fato de amar talvez lhe dê maior motivação para o roubo que se não a amasse.
5. e 5.a. Sim. A finalidade é salvar uma vida. Neste caso sua ação talvez fosse mais nobre, embora usando um meio ilícito, pois estaria correndo um risco para salvar alguém com quem não tem vínculo.
6. e 6.a. Não. Não se pode comparar o animal ao ser humano, embora houvesse grande afeição.
7. e 7.a. Depende das circunstâncias, visto que nem sempre é possível fazer tudo.
8. e 8.a. Sim, mas deixar alguém morrer seria mais condenável.
9. e 9.a. Sim, deveria cumprir a lei, exceto se haja um motivo que o impeça.
- 9.b. Se roubar ele infringe a lei, mas entre esta e a vida da mulher, a vida tem precedência.
10. e 10.a. Inicialmente roubar o remédio e tentar pagar depois”.

Dilema III'

1. e 1.a. “Sim, pois estaria cumprindo seu dever como policial.
2. e 2.a. Sim, para não ser conivente com o delito.
3. e 3.a. Deveria dar uma sentença suspendendo-a, em seguida, considerando-se o motivo pelo qual o crime foi cometido. Porque não havia intenção em roubar para benefício próprio, mas o fez numa situação desesperada.
4. e 4.a. Havendo a falta pode-se estabelecer uma punição.
- 4.b. Havendo a lei ele deve cumpri-la, porém deve considerar os motivos e a validade de sua aplicação.
5. e 5.a. Se se tivesse certeza que agiu de forma não consciente não deve haver punição. Ex. punir o deficiente mental por um crime.
6. e 6.a. Aplicar uma pena, mas suspender sua execução visto que foi cometido um delito (roubo do remédio) mas por motivo humanitário (salvar a mulher) e não obter recompensa pessoal por isso.

NÍVEL III

Sujeito: Ped

Dilema III

1. e 1.a. “Sim. Por ambos estarem subordinados a situações particulares e buscando um comportamento pré-moral, cujo princípio de ação está inscrito na felicidade de um objeto material e particular: o dinheiro para o farmacêutico e a saúde para a esposa de Heinz.
2. e 2.a. O roubo em si é uma ação moralmente má. Contudo, dada a inexistência de um princípio geral de ação, ambos buscam condições para realizar fins propostos dentro de suas

particularidades, o que coloca Heinz no “direito de roubar”, pois o farmacêutico não pode exigir um comportamento moralmente certo e moral se ele mesmo não o reconhece em suas intenções.

3. e 3.a. Sim, uma obrigação. Já que o terreno da moral, enquanto imperativo categórico, deixa de existir quando os interesses particulares estão sobrepostos. Heinz está na obrigação de roubar o remédio, uma vez que os fins a que se propõe são mais universais que os do farmacêutico.

4. e 4.a. Sim. Do ponto de vista moral, não faz diferença o fato de amar ou não a esposa, já que diz respeito unicamente ao indivíduo Heinz. Contudo, o fato de não amá-la torna o ato menos particularizado, o que é moralmente positivo.

5. e 5.a. Sim. Porque sua atitude seria mais universal ainda e motivada por princípios mais objetivos de ação.

6. e 6.a. Não. Pois a construção de um paradigma moral de ação somente se dá na racionalidade humana, cujo valor universal à vida é legitimado pela expressão das vontades particulares.

7. e 7.a. Sim. Porque inscreve-se no domínio de um princípio geral de ação, onde o valor à vida é visto como finalidade suprema.

8. e 8.a. O fato de Heinz roubar não torna sua ação moralmente má, uma vez que agiu em conformidade com um princípio que acreditava ser universal: o direito à vida. O mesmo não se pode dizer do farmacêutico.

9. e 9.a. Sim. Porque é esta obediência que confere legitimidade a um modelo de ação, como construção coletiva. Se a obediência não existe é porque ou os interesses particulares se sobrepõem aos universais ou as próprias leis não mais respondem à vontade geral, e neste caso precisam ser revistas.

9.b. Os limites da obediência à lei estão na impossibilidade das mesmas em traçar um modelo de ação para todas as situações. Neste caso, Heinz tem que buscar unicamente na finalidade de sua ação, um amparo moral.

10. e 10.a. Roubar e justificar sua ação na sua finalidade”.

Dilema III'

1. e 1.a. “Sim. Porque cabe a ele garantir o funcionamento de normas como expressão da vontade objetiva dos cidadãos.

2. e 2.a. Sim, porque o zelo pelas leis não comporta a existência de interesses e vontades particulares. Se do ponto de vista particular significa traição, do ponto de vista da universalidade das leis significa sermos responsáveis por aquilo que ajudamos a construir como interesse coletivo.

3. e 3.a. Uma vez que se decidiu pelo julgamento, cabe ao juiz sentenciar o réu. Porque está em questão a própria legitimidade da ação judicial.

4. e 4.a. Sim. Para fazer valer algo que supõe ser uma vontade coletiva.

- 4.b. Considerar os motivos que levaram Heinz a agir, pois os mesmos estavam em conformidade, senão nos meios, nos fins de uma ação moralmente boa.
5. e 5.a. Não, porque uma ação só é passível de receber julgamento moral e jurídico, se seus autores estão conscientes da finalidade de seus atos.
6. e 6.a. Julgar pela conformidade entre fins e meios e analisar se a boa intencionalidade dos fins, enquanto universais e legítimos, se sobrepõem ao uso arbitrário e pessoal na utilização dos meios”.

DILEMA I

NÍVEL I

Sujeito: Gre

Dilema I

1. e 1.a. “Bem, eu creio que sim. Foi um esforço dele em tentar conseguir o dinheiro pra ir ao acampamento. Se o pai dele está pensando em ir a uma pescaria, ele deveria guardar o dinheiro por si próprio.
2. e 2.a. Se foi esforço do menino para ir ao acampamento eu creio que não.
3. e 3.a. Dependendo muito da formação do filho. Se ele foi educado tipo o pai fala ele obedece, é um caso, pode ser caso de obediência. Se for o caso do filho compreensivo, se ele quiser dar o dinheiro, seria o caso de um bom filho. No caso do filho que luta por seus direitos, ele estaria lutando pra si próprio, talvez ajudar o pai. Mas, vamos supor: ele quer ir ao acampamento em vez de ele pedir dinheiro para o pai, ele vai procurar o dinheiro próprio. Ele está ajudando o pai. Também está sendo um bom filho.
4. e 4.a. Sim, é importante porque foi um esforço dele em realizar um sonho dele. Então a decisão pesa, muito aí sim.
5. e 5.a. No caso o pai deu o consentimento para o filho ir ao acampamento. Então, eu acho que o pai ele não... É importante.
6. Depende. Se for uma promessa onde os objetivos finais são benéficos para a criança, sim. Por exemplo: Ele promete para o filho que daqui a um ano ele vai levar o filho para a Disneylândia, mas passa um ano e diz: Olha filho, não vai dar para cumprir porque nós não estamos em situação financeira boa. Nós não vamos poder ir, a promessa não vou poder cumprir pra você. Agora se o pai faz uma promessa, se ele conseguir, então tem que ser cumprida.
7. e 7.a. Eu creio que sim, porque é como dizem - promessa é dívida. Então muitas vezes você promete pra uma pessoa: Olha eu vou fazer isso pra você. Você tem que tentar no máximo conseguir. Se não conseguir, justificar: Não consegui por causa disso, disso e disso. Mas, eu tentei.

8. e 8.a. Eu creio que o mais importante seria o respeito próprio do pai com o filho. Se o pai fala uma coisa de repente descumpra aquilo, como no caso aí, prometeu ao filho que iria ao acampamento, se ele conseguisse o dinheiro, de repente: Não, você não vai mais, porque eu quero ir a uma pescaria. Aí é um desrespeito que ele está fazendo com o filho. Eu acho que seria uma questão bem importante: respeitar para ser respeitado.

9. e 9.a. A autoridade segue um caminho... se houver respeito mútuo, não há questão de autoridade. Se o pai pediu alguma coisa para o filho fazer ele faz, se houver respeito um com o outro. Como nesse caso, ele deu permissão, depois nega - que respeito esse filho vai ter para com o pai futuramente? O pai vai ter que se impor autoritariamente sempre sendo o mais forte na relação, pra conseguir alguma coisa dos filhos.

10. e 10.a. Eu acho que é a mesma coisa o auto-respeito. A mesma situação anterior.

11. e 11.a. A atitude mais responsável seria conversar com o pai. Falar porque ele está querendo o dinheiro, porque ele não está mais deixando ir. Uma conversa. Tentar decidir junto o porquê. Porque o filho tem 14 anos, no dilema, então ele seria uma pessoa com uma cabeça um pouco mais feita, talvez um pouco mais responsável. Então haveria um diálogo, melhor do que com uma criança de 5, 6, 10 anos, que o pai fala e ela tem que obedecer. E aí já é um adolescente pra adulto, então ele teria uma condição de diálogo melhor com o pai."

NÍVEL II

Sujeito: Bar

Dilema I

1. e 1.a. "Não, eu acho que deve negar sim. Não deve dar o dinheiro ao pai. Porque já havia sido combinado de uma primeira etapa, para conseguir esse dinheiro, porque ele se esforçou para conseguir esse dinheiro, para primeiro ir ao acampamento.

2. e 2.a. Direito ele tem. Porque ele teve na idéia de ir a uma pescaria, o direito ele tem de pedir.

3. e 3.a. Não, não é o fato de ele dar que significa ser bom filho. Às vezes, a pessoa não dando pode estar sendo um bom filho.

4. e 4.a. Sim, um objetivo, ele venceu esse objetivo, de conseguir o dinheiro.

5. e 5.a. Não, eu acho que o mais importante é o objetivo da criança mesmo, o esforço que a criança fez em conseguir o dinheiro. Porque..., como eu vou explicar..., a conquista dele.

6. Sim, pelo, como eu vou explicar... (a palavra do pai estava em jogo?) - e ficou em jogo, ele voltou atrás. Em geral tudo o que se promete deve-se cumprir, só que muitas vezes não se cumpre. (Você acha errado não cumprir?) Eu acho. Tem o lado certo e o errado. (E quando é certo cumprir uma promessa?) Também se não cumprir, em se tratando de criança, no meu caso, se eu não cumprir eu já perdi a autoridade perante ela. Eu tenho que pensar o que eu vou prometer e ver se eu vou poder cumprir. Porque senão... eu perco a autoridade, dependendo das coisas.

7. e 7.a. Se estiver ao alcance de cumprir, tudo bem. Pelo fato de se esforçar e cumprir.

8. e 8.a. Não respondeu.

9. e 9.a. A amizade. Viver a sinceridade nessa amizade. Eu posso até relatar o caso com a minha filha: A gente estava numa época em que havia muitas brigas, eu e ela. E nós sentamos e conversamos, hoje nós somos amigas. Mamãe vai explicar o que eu posso e o que eu não posso, você também vem e se der nós vamos. Eu acho que é a sinceridade e a amizade. Eu acho que dá segurança para ambas as partes.

10. e 10.a. Autoridade... não autoridade autoritária, não, não, mas de amizade, mais de dar a palavra. Não aquele que ele pudesse fazer tudo também, né. Tendo os limites necessários. Porque senão a criança quer, quer, quer, então falar que hoje não dá. Eu acho que do filho para o pai é a obediência. Eu acho que o pai poderia falar que já que ele se esforçou, conseguiu o dinheiro, chegou ao objetivo - o dinheiro é dele. E o pai também se esforçasse e conseguisse o dinheiro. Não penalizasse. Mais importante é a obediência. De um lado tem que obedecer e chegar num acordo com o pai. Porque eu acho que é um relacionamento sadio, não é um relacionamento que dá tensão nada.

11. e 11.a. Eu acho que o Joe deveria ficar com esse dinheiro e não dar para o pai ou usar pra outra coisa, ou então deveria usar os dois juntos esse dinheiro. Porque assim o Joe poderia pensar: meu pai voltou atrás, então os dois usando juntos, eles entrariam num acordo."

NÍVEL III

Sujeito: Ped

Dilema I

1. e 1.a. "Eu acho que Joe deve negar porque ele acabou agindo pelas condições que o pai havia colocado. Porque quem deu a idéia foi o pai.

2. e 2.a. Não, eu acho que não. Não porque ele já está colocando muitas intromissões. Eu acho que é um desvio da intenção. Ele prometeu uma coisa e está colocando outra. Por que ele está pedindo o dinheiro? Já é uma outra intenção. É interessante manter a intenção inicial.

3. e 3.a. Não, acho que não tem a ver não, com relação a ser um bom filho. O fato de ele ser um bom filho, traz para o julgamento moral: o que é ser um bom filho e o que não é. Aí eu acho que uma situação boa, moralmente boa é aquilo que se cria na relação pai e filho. Não é só o pai que decide o que é moralmente bom, tem que estar nesta relação de pai e filho.

4. e 4.a. É, porque ele se sentiu co-responsável por uma situação. Não foi simplesmente colocado, ele foi um agente. Ele participou da situação, não foi uma coisa já posta pra ele, houve um envolvimento dele pra que a coisa se completasse. Haja vista que o interesse era dele. Ele ia acampar. (Se ele não tivesse ganho o dinheiro por conta própria, o pai tivesse dado e prometido da mesma forma que ele iria e depois mudasse de idéia...) É aí eu acho que a situação é um pouco

diferente, porque aí a decisão é do pai. Eu acho que o que legitima a atitude dele é exatamente o empenho dele em conseguir o dinheiro.

5. e 5.a. Bom, eu não sei como que o Joe encarou isso. Acho que não é o mais importante a promessa do pai. O mais importante é a motivação do Joe. Eu acho que ele fez em função daquilo ser importante pra ele. Porque, se ele fizesse em função da promessa do pai, eu acho que entrariam outros fatores nisso. (Que fatores?) Eu acho que o que estava em jogo era simplesmente a vontade dele querer acampar. Não só o fator do que significa pra ele sair, ir acampar. Ele está pensando nele. Acho que a promessa do pai é um fator secundário, secundário a princípio, torna-se depois primário.

6. 6.a. Eu acho que é meio relativo isso. Depende da promessa e depende... A coisa não é tão fechada assim. Eu acho que é muito circunstancial. Pode prometer e dependendo das circunstâncias, dependendo muito da promessa e de como é feita essa promessa. No caso eu acho que houve uma intenção clara do pai prometer uma coisa e que isso envolveu o filho. Então eu acho que o fato do filho estar envolvido nessa promessa é importante. Ele deveria cumprir, porque não envolveu só o pai.

7. e 7.a. Eu acho que depende do grau de envolvimento da promessa. Mas eu acho importante sim. Eu acho que independe do grau de parentesco ou conhecimento. Eu acho que depende da circunstância. Às vezes, há a necessidade de rever a promessa. Não é porque eu fiz uma promessa que a coisa vai ter que ser assim. O ser humano é um bicho complicado. Então é importante que se revejam as coisas. Isso é até um fator de crescimento. Não viver atrelado a um determinismo daquilo que de repente se propôs. Quando você se propôs fazer uma coisa, fez uma promessa, você vivia dentro de uma circunstância, mas não é mais a mesma. Outros fatores surgem, pode mudar muita coisa.

8. e 8.a. Eu acho que é colocar-se no mesmo grau de responsabilidade quanto àquilo que se propõe. Não o pai porque é pai, mas o pai porque vai cobrar do filho. Tem que ter a mesma cobrança. Não é o pai porque é pai que ele tem o direito de inverter a situação. É a relação, o grau de envolvimento e de igual pra igual, reciprocidade. Porque coloca os dois no mesmo grau e nas mesmas condições de agir. (A gente está falando que o mais importante é a reciprocidade, se relacionar de igual pra igual sempre?) Quando eu digo de igual pra igual, não quer dizer que o pai vai se eximir da sua posição de pai e o filho da de filho. Eu acho que é óbvio que quem vai dar as diretrizes das coisas, quem vai conduzir vai ser o pai. Agora eu penso que quando o pai se acha no direito de usar outros meios, por exemplo, a coerção, a violência, então estão perdendo esta relação de igualdade e pluralidade. São dois conceitos que até fazem parte da vida do ser humano. Igualdade porque todo mundo tem as mesmas condições, e pluralidade porque existem diferenças. Eu acho que a relação dessas duas coisas é que determinam o ser humano. A relação pai e filho é assim também. A pluralidade supõe uma certa diferença. O pai..., existe uma relação

diferente de pai pra filho, é óbvio que existe. O pai enxerga de determinada forma que o filho não enxerga. Eu acho que a função da escola é o conteúdo e cabe ao professor passar alguma coisa pelo mundo que ele já conhece.

9. e 9.a. É o reconhecimento natural para o filho que o pai é o pai. Através da reciprocidade. É um despertar natural da autoridade do pai. Seria um reconhecimento sem qualquer outro fator externo. Porque a autoridade independe do fator externo, de eu ter que usar de outros meios pra mostrar que eu sou mais que o outro, que eu sou superior, autoridade nesse caso de superior, inferior. É o reconhecimento consciente de que meu pai é meu pai e que ele significa alguma coisa pra mim.

10. e 10.a. Que o pai signifique alguma coisa pra ele, e que ele sinta aquela segurança e que ele tenha o pai como autoridade, e ele consiga ver autoridade no pai. Ele ter segurança pra ele resolver situações, pra ele agir. É uma coisa natural porque o pai não precisa falar faça aquilo, mas as ações. Quando se fala autoridade se fala nas ações, práticas coerentes entre aquilo que se fala e aquilo que se faz. Autoridade tem muito disso. O pai fala: Fique em casa estudando, mas ele nunca lê, nunca estuda. A criança observa muito isso. Não adianta ele falar isso tudo. Há uma discrepância entre um discurso e uma ação.

11. e 11.a. Seria ele dialogar com o pai e chamar atenção para o acordo que fizeram. Que isso não interferiria na responsabilidade de um ou do outro. Cumprir aquilo que se propôs a fazer. E o pai não tem o direito de mudar as regras do jogo porque é pai. Tem que valorizar aquilo que ele se propôs a fazer”.

DILEMAS IV E IV'

NÍVEL I

Sujeito: Rod

Dilema IV

1. e 1.a. “Eu acho que sim porque ela está sofrendo, não tem mais chance.

2. e 2.a. Aí está o processo de cada um Se qualquer animal irracional morre por que o racional não pode morrer? (A lei, a ética médica fala que é contra a eutanásia...) E vai deixar sofrer? Eu acho certo.

3. e 3.a. Eu acho que sim. É a dor dela, é ela que está sofrendo. Por causa de uma lei ela vai ficar sofrendo? Ela quer morrer.

4. e 4.a. Sim, porque faz parte do casal. Deve tomar sim. (Só por ele fazer parte...) Não ... ele vai analisar a situação. Acho que os dois têm que analisar.

5. e 5.a. Ele deve ficar ao lado da mulher o maior tempo possível. Porque estão casados, estão juntos.

6. e 6.a. Ela quer se matar? (Isso) Então ela deve ter algum motivo. Então de alguma forma..., ou ela fez alguma coisa errada. Não quer mais viver nessa vida e quer partir pra outra. (Você acha que ela tem o direito de fazer isso?) Não é que ela tem o direito de fazer, de repente ninguém segura.

7. e 7.a. Eu acho que aí ele teria o direito. Apesar de que ninguém tem o direito de tirar a vida de ninguém, mas ela está com dor, não tem outra coisa, não tem salvação. Simplesmente ela não tem mais cura, está sofrendo a dor.

8. e 8.a. A mesma coisa. Não tem mais cura.

9. e 9.a. Não, porque ele está tirando uma pessoa que está com dor, que não tem mais cura. Pra consciência dele é legal. Porque ele está tirando a vida de uma pessoa, mas ao mesmo tempo está tirando a dor, está aliviando o sofrimento.

10.b. Ele simplesmente está tirando a vida de uma pessoa que está sofrendo mais viva que morta, porque depois que morre aliviou a dor (Ele deve obedecer à lei ou a consciência?) A consciência. (Será que ele não está correndo o risco de perder o emprego, ser preso, por ser contra a lei?) Mas aí é assinado o termo. E o termo está aliviando ele também. Seria um acordo entre as duas partes: médico e marido e mulher.

11. e 11.a. Devia fazer os documentos, tudo certinho, no papel e fazer a eutanásia (Aí ele não estaria se responsabilizando pelo ato?) Não estaria infringindo a lei e ao mesmo tempo estaria tirando um peso da consciência”.

Dilema IV’:

1. e 1.a. “Deve porque já que ele tem os documentos nas mãos, não tem problema. Mesmo ele entregando, ele tem os documentos para o salvar.

2. e 2.a. Ele deve deixar o Dr. Jefferson livre. Porque quando praticou a eutanásia ele estava consciente do que ele estava fazendo. Foi feito legalmente, mesmo que seja contra a lei.

3. e 3.a. Devem porque infringiram a lei. Nem todas as leis são justas e corretas mas mesmo assim tem que obedecer.

3.b. Se todo mundo decidiu que ele era culpado, o juiz deve decidir por uma punição.

4. e 4.a. Não, eu acho que não. Porque aí no caso, tirar uma vida e matar outra não justifica. Ele tirou uma pessoa que estava doente, que estava sofrendo. Agora vai tirar uma pessoa com saúde?

5. Eu acho que nesse caso não. Quando uma pessoa pratica um crime premeditado, ela mata pessoas conscientes do que está fazendo. Em exceção da doença, pra roubo, assalto. Porque é que nem aquele: Olho por olho, dente por dente. Você dando uma pena pra uma pessoa ela fica com medo. (Você acha que com o medo da punição as pessoas continuam praticando delitos?) Não.

6. e 6.a. Eu acho que deve ver primeiro os problemas que a pessoa tem. Problema psicológico. (O Dr. Jefferson tinha consciência do que ele estava fazendo. Agora, se ele não tivesse consciência, ele deveria ser punido?) Aí deveria,... depende também. Se ele não estivesse consciente ele não

estaria como médico. Desde que ele seja um fora da lei, ele tem que ser punido, mas também não pode ser julgado, porque senão vai piorar ainda mais a situação dessa pessoa. Ver os problemas de cada um, e cada um ser encaminhado pra um caso. Às vezes, o cara rouba um gatinho e vai preso no meio de quem já matou dez pessoas (Então quem matou...) Tem um lugar determinado.

7. e 7.a. Eu acho que nesse momentô, ele deveria agir de consciência própria, da pessoa que ele matou... Não deveria dar a sentença de morte. (Mas deveria ser punido de alguma maneira?) Poderia até pensar numa punição mais branda. Porque senão todo mundo fica tirando a vida de todo mundo e não acontece nada”.

NÍVEL II

Sujeito: Hel

Dilema IV

1. e 1.a. “Eu acho que deve. Porque eu acho muito difícil ver um ser humano sofrer, e pedir isso. Se pede isso é porque deve ser atendido. (Por quê?) Pelo sofrimento, para aliviar o sofrimento, ninguém pede pra morrer.

2. e 2.a. De verdade mesmo é errado, mas acho que na hora que você está ali, ela sofrendo na sua frente, eu acho que tem que ser dado sim. Pela justiça não é errado, (Por que é errado?) É errado porque é fora da lei. Só Deus tem o direito de matar, só ele tem o direito de tirar a vida de alguém.

3. e 3.a. Deve, eu acho. Porque eu acho que se ela tomou essa decisão, ela está sofrendo. Que nem aqui, no caso ela está sofrendo demais, na hora de calma que ela pede. Ela pede, ela está consciente do que ela quer. Eu acho que tem que ser atendido sim.

4. e 4.a. Eu acho. Porque ela está sofrendo, ele sofre junto, porque ele sofre com o sofrimento dela. Eu acho que tem que ser tomada a decisão os dois juntos.

5. e 5.a. Ficar do lado dela. Porque aqui diz que sabe que ela realmente não tem cura, ela tem 6 meses. Mas esses 6 meses vão ser de sofrimento só.

6. e 6.a. É difícil. Eu acho que ela tem o direito de viver, ela tem esse direito, por isso que ela está viva. Mas, eu acho que se for contar, na situação dela, eu acho que aí, já é uma opinião dela, dela tentar o suicídio. Tem o direito porque tem que ser considerado o pedido dela.

7. e 7.a. Bom, direito eu acho que ele não tem não. Eu acho que como médico, e ela pedindo, ele está vendo ela sofrendo e , pelo pedido eu acho que ele até poderia... Ele não tem o direito, nem obrigação. Ele pode deixar a droga como...descuido,(conscientemente?) não, acho que conscientemente (Então não seria um descuido) Seria... Como se fosse um descuido, mas conscientemente ele sabendo que ela poderia usar a droga.

8. e 8.a. Não, isso não. Porque o ser humano você tenta tudo pra curar. A intenção principal é essa a cura. Mas, num caso que não tem cura, daí aplicaria.

9. e 9.a. Seria, eu acredito que sim. Porque por mais que tivesse pedido, eu acho que isso ficaria na cabeça, eu acho que ele não conseguiria esquecer. Pelo fato de como médico ele ter um juramento: “nunca matar”. Ele fez o juramento, então pelo juramento ele ficaria com peso na consciência. (Pela lei também?) Pela lei sim. (Ele pensaria nesta hora sobre o risco de perder o diploma? Ninguém vai mais confiar em mim?) É o que falei, se a princípio for uma decisão dos dois juntos com o médico eu acho que sim. Tem toda uma burocracia, mas eu acho que pode. Agora, aí não, já não seria a parte legal, ele não teria mais este problema. Mas, eu acho que na consciência faria mal, sim.

10. e 10.a. Eu acho, eu acredito nisso. Porque eu acho que se não fosse pra cumprir, não precisava da lei - não teria lei pra nada e cada um viveria do jeito que quisesse. (Você acha que as leis são sempre corretas, justas?) -Não são injustas e mesmo assim tem que cumprir.

10.b. Eu acho que nesse caso, ele teria que cumprir a lei. Mesmo a lei oficial da justiça como a lei deles, dos médicos - nunca tirar a vida, sempre dar a vida.

11. e 11.a. É tirar a idéia da cabeça da mulher. Aliviar ela de outra forma. Só se não fosse possível, aí... Porque eu acredito assim: por exemplo a pessoa que quer se matar, se atira da ponte, ela não avisa ninguém que ela vai se matar, não dá como você fazer isso. Se ela vem pronta pra falar pra você: eu vou me matar, ninguém consegue tirar isso da cabeça dela, ela nem conta, ela já se mata. (Por isso que você falou naquela hora, de talvez ele deixar disponível?) -É... porque, às vezes, a pessoa fala: eu vou me matar, ela pode se matar de várias maneiras, ela não precisa só do remédio. (O fato de deixar o remédio meio disponível, sabendo que ela poderia ou não tomar a decisão, isso não faria mal para ele? Se ela tomasse a decisão sozinha, não envolvendo ele? Faria mal a consciência dele?) Eu acho que de qualquer maneira faria mal à consciência dele. Mas eu acho, como você colocou naquela pergunta, que eu falei que o meio mais fácil seria ele tentar tirar da cabeça dela, aliviar a dor de outra maneira. Mas, deixar disponível para que ela e o marido tomassem a decisão. No caso de aparelhos, a família decide desligar os aparelhos, é crime aqui, né, (Então a coisa mais responsável seria...) eu acredito que acalmá-la seria mais fácil, usar de outros meios para que ela não sentisse a dor. Quando meu avô morreu, ele se matou, ele não quis mais comer, não quis mais beber nada. Ele estava com câncer, ele mesmo foi se entregando, ele dizia que estava cansado de viver. (Por que essa é a melhor solução? - Não aplicar a eutanásia e procurar convencê-los...) É, pelo que eu falei, quem pode tirar a vida é só Deus. Ele que deu, ele quem tem o poder de tirar, ninguém mais”.

Dilema IV’:

1. e 1.a. “Eu acho que não. Porque os dois são profissionais. Será que o papel não poderia ser invertido? Será que não poderia ser o Dr. Rogers na função do Dr. Jefferson? Eu acho que não. Eu acho que os dois tinham que manter segredo.

2. e 2.a. Eu acho que agora deve ser dada uma sentença. Já que ele foi levado a julgamento, agora... (Por quê?) Porque ele está de frente com a lei e a lei tem que ser cumprida.

3. e 3.a. Devem. Porque eu acho que é pelo motivo de lei mesmo, então precisa existir lei senão cada um faz o que quer e não tem problema nenhum.

3.b. Bom eu acho que o juiz deve decidir, de acordo com o cargo desse médico, o cargo que ele ocupava dentro do hospital, porque ele fez aquilo. Ter todo o conhecimento da história, do que aconteceu com a paciente. As intenções dele, dela, do marido, considerar todos os envolvidos.

4. e 4.a. Eu acho que não entra, não seria essa a punição, a sentença de morte, não. Porque ele quis dar alívio à dor de uma pessoa, ele não teve a intenção, foi um assassinato, mas não foi como se fosse um ladrão que entra na tua casa e te mata sem você ter nada. Ele só aliviou o sofrimento de uma pessoa, que pedia por isso.

5. e 5.a. Não, em alguns não. Eu acho que quando a pessoa mata, eu acho que deveria ser feito alguma coisa mais séria. Mas, nunca tirar a vida. (O que poderia ser feito?) Eu acho que no nosso caso, por exemplo, que tem muita terra, ele vai numa fazenda agrícola de segurança máxima, vai plantar, vai trabalhar. (Isso faria com que ele tomasse consciência do que ele fez?) - Teria que ser bem trabalhado. Toda uma equipe para trabalhar isso.

6. e 6.a. Eu acho que ninguém age sem estar consciente. Porque que nem no caso do Dr. Jefferson, a punição para ele não deve ser a pena de morte. Mas, uma pessoa ... um fora da lei.... O Dr. Jefferson não é um fora-da-lei, é uma pessoa que estudou, que tem uma profissão, ele acompanhou, ela pediu, e o marido também estava envolvido nisso, então eu acho que quando for um fora-da-lei tem que ser mais rígido.

7. e 7.a. O juiz averigua todo o processo, ve como esse médico tratou da paciente, como ele se envolveu emocionalmente, porque eu acho muito duro o médico ver uma paciente perder a vida ali. Deve ser duro ver que a pessoa está ali e não poder fazer nada, ele sendo médico, né. Então eu acho que o juiz tinha que ter visto isso antes de ele dar uma palavra."

NÍVEL III

Sujeito: Ped

Dilema IV:

1. e 1.a. "Eu acho que se ela pediu isso, ele poderia dar essa droga. Porque ela que estava vivendo, vivenciando aquela situação. Eu acho que o Dr. Jefferson está vivendo uma situação fora, que ele jamais poderia imaginar o que ela estava passando. (E a vida...) É o que pra ela é a vida, o que significava a vida? (Ele deve dar a droga?) Sim, porque na estória ela pediu. Ela pediu na hora de calma.

2. e 2.a. Eu acho que nessa situação é certo. A gente não pode generalizar. É muito uma coisa ligada ao fato particular, concreto. Acho que não dá pra fazer um juízo universal. Pra essa situação eu acho que é certo. Pela própria situação especial dela. De repente pra ela a vida, a existência humana pouco significa, viver um pouco a mais ou a menos. A vida dela era outra coisa, acho que não está valendo essa coisa de viver mais alguns dias.

3. e 3.a. Ela tem o direito, nesse caso sim. Eu acho que ela tem o direito, porque é uma situação atípica. Porque a vida é dela.

4. e 4.a. Me fez lembrar as situações de suicídio. A pessoa, se a vida é dela, mas ela tem que pensar nas outras pessoas. Afinal de contas ela não viveu isolada a vida inteira. A existência dela se construiu na relação com o outro, com o próximo, com as pessoas que ela convive. Eu acho que os outros têm o direito de participar nisso. Agora nesse caso, é uma situação que vai sensibilizar as pessoas que estão perto dela. Eu acredito que elas vão apoiar. No meu ponto de vista eu apoiaria.

5. e 5.a. Eu acho que deixá-la à vontade, tranquilizá-la pra tomar uma decisão. Ele mostrar que a decisão que ela tomar não vai significar uma tristeza. Que seja uma decisão construída, e que haja um respeito pelo que ela decidir. É óbvio que a coisa não vai ser assim tão instantânea, mas uma coisa amadurecida, refletida.

6. e 6.a. Eu acho que ela tem o direito. Ela não tem a obrigação, ela tem o direito. E imagino que, isso é uma coisa difícil até de falar, porque a gente até já passou situações assim de família. A pessoa que se suicida tem, às vezes, um lado que parece que tem um grande amor pela vida dela, não aceita que a vida dela sofra interferências externas, parece que matando aos poucos, é uma coisa de valorização da vida da pessoa. Essa atitude que ela tomaria seria valorizando a própria vida, pra ela se privar do que a vida está fazendo com ela.

7. e 7.a. Eu acho que ele tem o direito de deixar essa droga disponível. Porque não cabe somente a ele a decisão. Eu acho que ele é uma peça importante, pra esclarecimento, pra trabalhar. Porque não é porque é paciente que tem que se submeter totalmente à vontade dele. Eu acho que ele tem o direito de deixar disponível.

8. e 8.a. Não, não é a mesma coisa. Porque aí não é submeter a dor. É o sentido da existência. O que está significando pra ela isso. De repente pra não estar significando nada, ela ficar agonizando. O tempo de vida dela foi suficiente pra ela encarar de outra forma. Eu acho que não é só o ponto de vista biológico, físico, há um sentido pra isso.

9. e 9.a. Aqui entra aquela... da lei e da moral. A lei, a própria característica da lei é ser universal, é ser geral, agora a moral..., como a moral está ligada ao comportamento humano existem muitos fatores que não dá para universalizar. Acho que esta situação concreta e real tem que ser analisada. Então é o conceito lei é moral. Eu acho que prevaleceria a moral no caso dela, o respeito à vida e à decisão dela e o que ela achar. (Dando a droga, o médico estaria valorizando a vida?) Estaria, porque está respeitando uma decisão dela, mesmo ela perdendo a vida, porque pra ela tem um sentido isso. (Isso não faria mal à consciência do médico?) Não no sentido de que o médico... ele não interferiu na decisão dela. (Ela pediu, ele deixou disponível. Ela decidiu. Sabendo no dia seguinte que ela foi lá, pegou e morreu...) Agora, eu estou imaginando aquela situação que não tem retorno. Ela é uma paciente terminal. Agora eu acho que não seria... é uma

situação meio estranha - deixar disponível. Eu acho que deixar disponível, parece um coisa que está sendo acobertada, por que criar isso? Eu acho muito mal essa situação de deixar disponível, ela que pegue. (Se ele aplicar, ele não vai se sentir mal depois?) Aí depende como ele trabalhou essa situação. Acho que quando a coisa foi bem trabalhada, foi bem discutida com a família dela inclusive... (Então, prevaleceria um acordo? Uma decisão tomada em conjunto?) É esse acordo.

10. e 10.a. A questão aí não é que a lei responde pra tudo, universalizar e radicalizar a lei. Eu acho que a lei serve na medida em que ela vai regulamentar um comportamento humano. Mas só que quando entram outras coisas, o aspecto moral, a lei não dá conta dessas situações concretas. Eu acho que aí é como aquela situação - existe uma má formação fetal, como no caso uma criança nascer sem cérebro; É quando você começa a pensar: essa criança que vai nascer, vai ser um ser humano? Eu acho que não, não vai ser um ser humano. Essa mulher, a situação que ela está vivendo, é uma situação de ser humano, um ser humano integral?

10.b. Eu acho que dentro da situação específica, ele jamais pode tomar uma decisão isolada. Ele deve tanto desenvolver com a mulher, quanto com a família e no caso se eles tomam alguma decisão, alguma iniciativa, que ele enquanto médico vai tomar, ele vai ter que fazer, no caso administrar a droga. (E você acha que isso é a coisa mais responsável pra ele fazer?) É em respeito à vida dela”.

Dilema IV’:

1. e 1.a. “Bom, eu acho que o Dr. Rogers ele não participou do processo de decisão, do envolvimento da coisa e tal. Se ele estiver agindo do ponto de vista da lei, ele vai entregar. Mas, eu acho que ele não deve entregar, porque não está em questão a supremacia da lei, é a questão do direito à vida, da moral. Embora perdendo a vida é um respeito em relação ao direito à vida dela, que ela deixou de ter em função da dor.

2. e 2.a. O juiz vai responder pela lei. (Ele deve sempre seguir a lei?) A princípio sim. Mas, isso não significa que ele vai fechar os olhos pra circunstâncias concretas, ele vai ter que ter uma abertura muito grande e compreender a situação que se passou, conhecer o fato concreto. Os motivos que levaram o porquê de tais decisões, o sentido daquela situação. Eu acho que ele deve suspender, em função da característica do fato. Houve um desrespeito à lei, mas em função de um outro sentido maior. Porque a lei é impessoal, mas a situação torna ela pessoal.

3. e 3.a. Aí depende como ela infringe a lei, que lei, e a princípio é lógico que devem ser punidos. Agora isso tem que ser avaliado, todo o conjunto de situações, todo o contexto do fato. Deve ser punida pelo próprio sentido da lei, a vida em sociedade expõe a regras. Acho que uma vez que nós nos propomos a viver em sociedade, eu acho que tem se que zelar a que a sociedade coloca como regras de vida, e punir aquilo que... Por exemplo regras de trânsito: é óbvio que tem que ser punido o motorista que infringe a lei do trânsito, porque se tomou uma decisão arbitrária. (Por exemplo: é meia noite, você está em S.P., o sinal vermelho, você pára ou corre o risco de ser

assaltado?) Bom, primeiro existe a lei, a princípio você tem que parar e esperar o sinal. Agora aí você de repente tem que ficar vivo também. (Então quer dizer que nem sempre a lei prevalece?) No trânsito tem que prevalecer a lei do trânsito. E se você passa no sinal vermelho e atropela um pedestre?

3. b. Bom eu acho que a decisão do juiz tem que ser a mais transparente possível e a mais fiel ao fato. Eu acho que ele deveria vivenciar de novo aquele fato, como se fosse fazer parte daquela situação. Se colocar, no sentido daquela coisa. Se ele se colocasse no lugar da doente, ele poderia tomar outras atitudes, a se ignorar o fato em si. Quando ele agir friamente pela lei é lógico que a coisa é clara. (Quando o juiz for decidir, ele deve se colocar no papel dos envolvidos ou da doente) Eu acho que, principalmente, da doente porque foi o papel principal. (Favoreceria, ele analisar de várias formas) Sim, todo o conjunto. De repente essa coisa de decidir friamente pela lei, acaba infringindo uma outra lei, por exemplo o direito à vida, que eu acho que é uma lei máxima, que não está na constituição. É uma lei mais universal ainda.

4. e 4.a. Eu acho errado ele dar essa sentença de morte. Primeiro porque ele não conhece a situação de fato, como aconteceu concretamente. E ele está tirando o direito à vida do Dr. Jefferson, que as intenções dele foram boas. Porque aí são dois aspectos quando se trata da lei: o que motivou a pessoa a fazer, as intenções dela ao fazer aquilo e o resultado. Então eu acho que a lei não se aplica somente ao resultado. Se aplica também as intenções da pessoa ao fazer isso, do ponto de vista legal, muita gente deixa de sofrer punição em função das suas intenções. E os advogados vão muito por essas coisas.

5. e 5.a. Eu acho que é errado dar a sentença de morte. É errado no geral, mais errado neste caso. Porque não houve nenhuma intenção assassina do Dr. Jefferson. E se houvesse a intenção de matar?) Mesmo assim não seria o caso de sentença de morte.

6. e 6.a. Primeiro tem que ver o resultado da ação da pessoa, existe punição para o resultado, mas tem que ser levado em consideração o que levou. Às vezes, você tomar certas atitudes sem consciência do que está fazendo, que de repente você não pode se responsabilizar totalmente pelos resultados. Não houve uma intenção sua de fazer isso. (Como no caso de uma criança que faz as coisas e o pai...) exatamente, você está cobrando uma punição em função de uma culpa, que supõe o estado de consciência que você fez, que, às vezes, a pessoa não tinha quando fez isso.

7. e 7.a. Eu acho que a atitude mais responsável seria analisar o fato e o seu conjunto e não perdesse de vista a lei porque está a serviço dela. Mas também não perder de vista a trama da situação, ela real, que aconteceu, as motivações. E quem tomou aquelas atitudes. Às vezes, foi em função de uma intenção boa, e o resultado no ponto de vista da lei não foi bom. A lei deveria ter esse bom senso. (O juiz também deveria ver além da lei?) Ou nem além da lei, mas a lei dentro do conjunto da condição humana, da situação humana, da concepção de mundo, dos valores. Porque a lei em si, às vezes, é sem sentido. Se existe a lei é pra gente viver melhor, para os

homens que se propõem a viver em sociedade viverem melhor. Agora, não justifica você se apegar à lei e sacrificar a vida humana em função da lei. (Mesmo sabendo que é pra ela perder a vida, a lei estaria dando o direito da vida?) Da vida, porque aí, que vida é essa, não é a vida biológica. (Ela morrendo, ela teria essa vida?) Aí é uma resposta subjetiva dela. Pra ela sim. É muito uma concepção de vida, de crença. Eu acredito em alguma coisa, qual o sentido da minha vida, essa é uma resposta subjetiva. Pra ela sim.”

DILEMA II

NÍVEL I

Sujeito: Rit

Dilema II

1. e 1.a. “Eu acredito que ela deve calar-se. Porque prometeu, cumpriu. Se a mãe disse à filha que iria ao “show” e se depois a filha resolveu trabalhar, economizar, a mãe resolveu mudar de idéia, a gente nunca deve mudar de idéia.
2. e 2.a. Não, eu acredito que ela não deva contar pelo mesmo caso anterior, que a mãe havia prometido, poderia até ser uma amiga, não deveria contar. A mãe teria que cumprir com isso.
3. e 3.a. Não, não tem nada a ver, porque, às vezes, uma boa filha, certas mentiras são construtivas à vida do ser humano. Então nesse caso eu acho que ela não deve contar. (Essa mentira é construtiva?) Acho que essa mentira foi construtiva porque no momento que ela prometeu, ela não cumpriu e a menina foi para o “show”, ela simplesmente fez o que a mãe prometeu. A mãe foi injusta.
4. e 4.a. É muito importante porque aí ela ganha responsabilidade.
5. e 5.a. É muito importante. Se a mãe prometeu que ela poderia ir ao “show” se conseguisse o dinheiro, e ela ganhou o dinheiro para ir ao show é muito importante pra filha, isso pra filha e pra mãe, para as duas.
6. e 6.a. Deve ser cumprida. Porque no momento que se prometer tem que se cumprir.
7. e 7.a. Pra qualquer pessoa. A palavra é muito importante, o caráter.
8. e 8.a. Seria a educação, o caráter. O mesmo caso que respondi anteriormente do Joe.
9. e 9.a. Mesmo caso do Joe.
10. e 10.a. Eu acho que vice-versa. Nem a mãe com a filha, nem a filha com a mãe. Respeito mútuo. Igual do Joe.
11. e 11.a. Ela deve ficar quieta, deixar passar. A mãe não foi justa com a filha. Se a mãe descobrir é hora da filha (Judy) mostrar a justiça pra mãe, porque, às vezes, a mãe não enxergou. Estava agindo injustamente. Eu acho que isso torna as pessoas mais companheiras, mais amigas e mais responsáveis.”

NÍVEL II**Sujeito: Cin****Dilema II**

1. e 1.a. “Ela deve contar, porque mais cedo ou mais tarde a mãe vai ficar sabendo mesmo. Porque se ela não conta, vai ser mais uma mentira na família.
2. e 2.a. Não, não deve. Principalmente por ser a irmã. Já que ela faz parte da família, eu acho que ela até estaria contribuindo para o entrosamento da família. Não escondendo, mentiras - isso não ajuda em nada.
3. e 3.a. Não, eu acho que não. Eu acho que tem a ver com ser uma pessoa autêntica, uma pessoa que não gosta de esconder, não gosta de mentiras.
4. e 4.a. É importante porque ela se esforçou, ela teve um objetivo e conseguiu.
5. e 5.a. É importante, como eu já falei, eu acho que você tem que pensar antes de prometer. Se você acha que não vai dar, então não prometa, mas se você fez uma promessa, você tem que cumprir o que falou, você não pode ficar voltando atrás.
6. Como já falei na questão anterior.
7. e 7.a. Eu acho que aí você não tem nem que manter, nem que fazer a promessa. Porque se você não tem um relacionamento com essa pessoa, não teria porque ficar fazendo promessas para ela, principalmente se você não vai cumprir depois.
8. e 8.a. Eu acho que é como eu falei: a sinceridade, é dar abertura para que ela possa vir falar com você, é discutir todos os pontos de vista, porque só assim a gente constrói uma família, a gente constrói base nessa pessoa para que ela possa trabalhar depois na sociedade de uma forma justa. Senão ela vai sempre mentir, sempre esconder, sempre esperar promessa.
9. e 9.a. Eu acho que a autoridade é como eu falei: é o respeito. A filha deve acreditar na mãe, a mãe ser uma pessoa que está sempre ao lado dela, porque é a construção da vida da filha. Ela tem que buscar na mãe o que ela precisa.
10. e 10.a. Eu acho que é procurar levar para a mãe os problemas, discutir, não ter medo de falar com a mãe. No caso, o que faltou foi discutir, sentarem, ponderarem o que era principal nesse caso.
11. e 11.a. Eu acho que ela deve chamar a irmã, a mãe. Se ela for uma pessoa consciente ela deve chamar as duas, colocar o problema da mentira da irmã, colocar os porquês, a parte da mãe, a da irmã. Porque daí vai melhorar os laços da família, a família já está na mentira, a filha já está mentindo, a mãe está fazendo a promessa e quebrando. Eu acho que isso vai enriquecer o relacionamento”.

NÍVEL III**Sujeito: Ped****Dilema II**

1. e 1.a. “Eu acho que se alguém deve falar não é ela, é a própria irmã. O que ela pode fazer é conversar com a irmã pra que ela vá e converse com a mãe. Ela mesmo se coloque.
2. e 2.a. Não, não faz diferença ser irmã. Acho que aí sintoniza situações. Não se justifica você cobrar alguma coisa que o outro fez.
3. e 3.a. Não, isso não tem nada ver com ser boa filha, porque ela não está fazendo o papel de filha, mas de delatora. A boa filha estaria fazendo a irmã refletir sobre a situação, atitude dela e que isso servisse como uma lição de vida.
4. e 4.a. É aí tem uma relação com a outra que eu já respondi no caso de Joe, eu acho que é importante porque houve um envolvimento dela, uma participação dela em querer alguma coisa.
5. e 5.a. É importante porque houve um acordo entre as duas partes. É importante na decisão em função do acordo que elas fizeram entre as duas.
6. Mesma situação que já respondi no caso de Joe.
7. e 7.a. Mesma situação.
8. e 8.a. Mesma situação.
9. e 9.a. Mesma situação do reconhecimento.
10. e 10.a. Mesma situação.
11. e 11.a. Chegar, e se dar conta da situação e dialogar com a mãe. E colocar a atitude dela, como ela agiu, assumir e que com isso... a mãe confie mais nela. Ela errou... ficou transparente”.