

A formação ética do educador: competência e juízo moral de graduandos de pedagogia¹

Rita Melissa Lepre

melissa@fc.unesp.br - UNESP

Alessandra de Moraes-Shimizu

alemorais.shimizu@gmail.com - UNESP

Patrícia Unger Raphael Bataglia

patriciaurbataglia@gmail.com - UNESP

Maria Cláudia Cabrini Grácio

cabrini@marilia.unesp.br - UNESP

Sebastião Marcos Ribeiro de Carvalho

smrc60@gmail.com - UNESP

Jaqueline Barbosa Oliveira

minhoca_jr@hotmail.com - UNESP

Resumo

Tradicionalmente, a ênfase no ensino universitário tem sido sobre teoria e técnica. A formação ética do profissional que atuará na sociedade é colocada, no máximo, em uma disciplina ligada à deontologia da profissão. A postura ética é discutida com certo fastio, e a missão de formar eticamente o graduando é considerada como cumprida. Diante dessa realidade, esta pesquisa teve como objetivo verificar se a formação proporcionada no curso superior de Pedagogia tem influência no desenvolvimento do juízo e da competência moral de seus graduandos. Os participantes foram alunos dos primeiros e últimos anos dos cursos de Pedagogia de duas universidades do Estado de São Paulo (n=540), uma pública e uma particular. Os instrumentos utilizados foram o *Defining Issues Test* (DIT-2) e o *Moral Judgment Test* (MJT-xt). Os resultados indicaram que a formação não levou a um progresso significativo, no campo da reflexão sobre problemas morais.

Palavras-chave: Desenvolvimento moral. Julgamento moral. Competência moral. Ética educacional do professor.

Teachers' ethical education: moral competence and moral judgment in pedagogy students

Abstract

Traditionally, undergraduate education emphasizes theory and technique. The ethical education of the professional who will act in society is placed at most in a discipline related to professional's deontology. Ethical discussions are developed in a bored way and the mission of educating students is considered fulfilled. Based on this analysis, the principal purpose of this study was to verify if the training provided by university has some influence on the development of students' moral judgment and moral competence. The participants were 540 undergraduate students from the first and the last year of education from Pedagogy course from two universities of São Paulo state, one of them was public and the other private. The instruments were *Defining Issues Test* (DIT-2) and *Moral Judgment Test* (MJT-xt). The results indicated that the training received did not lead to significant improvement of their capacity to reflect about moral issues.

Key words: moral development. Moral judgment. Moral competence. Teacher's ethical education.

¹ Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/ CNPq

Introdução

Dentre as diversas possibilidades de atuação do pedagogo, ressaltamos o seu papel enquanto promotor e facilitador da construção da autonomia moral dos educandos. A possibilidade de se abordar tais aspectos na escola nos remete à questão de que conteúdos eleger, além da preocupação metodológica de como fazê-lo e do preparo daqueles que são responsabilizados por essa função. Para desenvolver essa tarefa, o profissional deverá acionar seus conhecimentos técnicos e políticos, e, principalmente, com base na dimensão humana, deverá resgatar certos aspectos de sua formação moral. É sobre essa formação que nos voltaremos, neste texto.

A moral remete-se inexoravelmente à ética, no entanto pode haver diferenças entre esses dois campos conceituais. Para Vázquez (1997), a moral é caracterizada como um sistema de regulamentação das relações entre os indivíduos, revelando uma determinada forma de comportamento humano, cujos agentes são indivíduos concretos que agem moralmente quando em sociedade. A ética, por sua vez, é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade, inscreve-se, assim, no campo da reflexão, uma vez que os homens, além de agir moralmente, podem refletir sobre seu comportamento prático e o tomar como objeto.

La Taille (2010), ao buscar definir o campo moral e o campo ético, afirma que a diferenciação mais utilizada no meio acadêmico para conceituar os termos ética e moral é “reservar a primeira para os estudos científicos e filosóficos do fenômeno moral” (p. 109). Assim, pode-se entender que a ética alimenta a moral oferecendo reflexões sobre o bem viver ou uma vida boa e sendo, por sua vez, alimentada pela moral estabelecida como costumes de uma concreta sociedade, num movimento dialético ininterrupto. Segundo esse autor, a moral pode ser pensada no campo do dever, buscando uma resposta para a pergunta: - “como devo agir?” e a ética no campo da reflexão sobre a pergunta: - “que vida quero viver?”. (LA TAILLE, 2010). Ainda que haja possibilidades de distinção entre os dois termos é inegável a íntima relação entre ambos.

Para se ensinar determinado conteúdo é necessário que aquele que ensina tenha certo domínio sobre o conhecimento a que tal conteúdo se refere, além de algumas habilidades didáticas e pessoais. Quando pensamos em ensinar ética e moral, inevitavelmente, remetemo-nos ao mundo dos valores e em como estes influenciam o

ensino desses conteúdos, uma vez que a moralidade do educador está diretamente relacionada ao modo como este vivencia e busca abordar conteúdos éticos e morais.

Apesar de a dimensão ética ser fundamental na formação de professores, Caetano e Silva (2009) sustentam que são poucos os estudos que abordam essa temática, seja no âmbito do trabalho docente, seja de sua formação e da regulação dessa profissão. No entanto, segundo essas autoras, as pesquisas existentes demonstram que os professores compreendem a sua profissão como uma atividade ética por excelência, já que o docente deve observar uma série de princípios de natureza moral. Além disso, a profissão lhes exige características particulares e certas práticas de comportamento nessa dimensão, e o que esperam do professor é que este se apoie em uma estratégia, desenvolva algum método e tenha recursos capazes de formar sujeitos éticos.

Warnick e Silverman (2011) confirmam que existem poucos estudos empíricos a respeito dos efeitos do estudo da ética profissional nos cursos e, menos ainda, na formação de professores, o que é um problema, já que os docentes frequentemente enfrentam dilemas éticos. Posição também confirmada por Boon (2011) que, por meio de entrevistas com alunos de graduação em Educação e professores, de nível primário e secundário, da rede pública da Austrália, constatou a presença de inúmeros dilemas éticos no ambiente de trabalho do professor, os quais são geradores de *stress* e insatisfação profissional.

Essa realidade não é distante da brasileira, e não somente a sociedade, de uma forma geral, como também os documentos oficiais esperam que o professor saiba lidar adequadamente com as situações que envolvem dimensões éticas e esteja preparado para representar a escola, em seu papel de formar integralmente seus alunos. Dessa forma, aponta-se para a necessidade de a ética ser abordada como um tema transversal (BRASIL, 1998) ou, como indica Amorim Neto (2008), espera-se que nos cursos de Pedagogia os egressos apresentem níveis altíssimos de desenvolvimento moral, como está implícito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006). O problema é que, na maioria das vezes, essas propostas, ou as políticas que as fundamentam, são incoerentes, quer no texto, quer em sua construção, não oferecendo os meios para que esses fins sejam alcançados (MONACO, 2000; LINS et al., 2007; AMORIM NETO, 2008).

A despeito de serem escassos, alguns estudos que têm se dedicado a investigar o preparo de professores e de alunos da formação inicial, nesse domínio, acenam para

uma lacuna importante entre as propostas oficiais e a realidade. Podemos citar, nesse sentido, a pesquisa de Lins et al. (2007), em que os autores se propuseram estudar como e o que os futuros professores, nos cursos de Ensino Médio de formação de professores, no Brasil, aprendem sobre a ética e a educação moral. Foram realizadas observações, entrevistas e conversas livres com os professores e alunos de um curso de formação de professores de Ensino Médio. Os resultados indicaram que os entrevistados não mostraram domínio de conceitos básicos relacionados à ética e à moral, mas, especialmente os alunos, demonstraram interesse pelo tema. Em relação aos professores, sobre o entendimento da proposta da ética como um tema transversal, os resultados evidenciaram as dificuldades em se abordar essa temática, seja didática, seja conceitualmente; além disso, apesar da instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), em que a ética deve ser tratada como um tema transversal, percebe-se que existe um grande distanciamento entre essa proposta oficial e os fatos reais dos estudantes e professores. Essa distância é também observada por Caetano e Silva (2009), em Portugal, em que diversos documentos legislativos tratam das dimensões éticas na educação, tanto sobre a formação dos alunos quanto dos docentes. Entretanto, na prática, a situação é diferente. Os professores reclamam que a preocupação com a ética em sua formação está presente somente nos documentos legislativos, havendo, na realidade, grandes falhas nesse campo.

Com a proposta de conhecer o pensamento ético-deontológico de docentes de diferentes níveis de ensino, para a identificação de necessidades de formação nesse domínio, Caetano e Silva (2009) realizaram um estudo com professores portugueses, desde o nível pré-escolar até o ensino superior, em que foram feitas entrevistas semidiretivas. Ao serem questionados sobre o papel formativo no nível ético, os participantes indicaram a formação e o estudo como aspectos não predominantes e específicos, uma vez que afirmaram que esse tipo de formação ocorria em grande parte fora do âmbito educativo formal, escolar e formativo. Conforme as autoras, essas concepções trazem implicações importantes, pois não contribuem para o fortalecimento de uma formação mais estruturada. A prioridade que se dá a essa formação ética externa à universidade, ou até em detrimento dela, foi verificada também na pesquisa de Boon (2011), na qual a autora notou que os valores éticos dos professores e estudantes de graduação em Educação, de uma Universidade na Austrália, têm sido desenvolvidos

antes da universidade; ainda assim, os sujeitos pensam ser necessário que o currículo contemple essa temática.

Caetano e Silva (2009) verificaram também que, especialmente nos professores da educação pré-escolar, do ensino básico e do ensino secundário, os dados analisados demonstram uma lacuna entre o conhecimento recebido na formação desses professores e a necessidade de uma formação no campo ético; pouquíssimos foram aqueles que afirmam ter trabalhado questões éticas em sua formação. Os dados da pesquisa apontam, ainda, que muitos professores consideram que a formação não oferece ao educador tudo o que este precisa e que um código seria útil, porém, não é realizada uma relação clara a respeito de como a formação pode ser ligada ao código, de modo que muitos professores reclamam que, ao iniciar a formação, já deveria haver um código de ética que sustentasse uma formação deontológica. Muitos pensam, inclusive, que o código deveria ser elaborado pelos próprios professores, ainda que com contribuição externa, e que deveriam evidenciar “[...] quais são os valores e princípios relativos às crianças (e, por extensão, relativos aos alunos) e quais são os direitos e deveres dos professores.” (CAETANO; SILVA, 2009, p.55). No entanto, alguns professores destacaram a insuficiência de um código, se a escola não oferecer condições básicas para o trabalho docente e seu funcionamento.

A necessidade da criação de um código de ética que ofereça diretrizes para as condutas do professor e respostas uniformes para violação da deontologia, também, é enunciada por Burant, Chubbucke e Whipp (2007). Esse código explicitaria as qualidades éticas fundamentais para a prática profissional do ensino, e daria descrições claras dos comportamentos que exemplificaram ou não essas posições éticas. Nesse mesmo sentido, Warnick e Silverman (2011) explicitam que um dos principais argumentos sobre o que se deve contemplar, na formação ética do professor, é o de que ela deva ser construída com base em um Código de Ética Profissional, como já ocorre em alguns países, como, por exemplo, em alguns estados dos Estados Unidos. Segundo os autores, essa regulamentação é relevante e serve para enfatizar dimensões morais da prática docente, além de mostrar que essa é uma preocupação geral e não de apenas alguns indivíduos. Apesar desses aspectos favoráveis, os códigos apresentam certas limitações, visto que são insuficientes para englobar todas as dimensões éticas do ensino, além de os elementos de um código poderem entrar em conflito entre si, o que significa que os alunos precisam ser ensinados a ir além deles e devem saber o que fazer

e como justificar suas ações (WARNICK; SILVERMAN, 2011). Boon (2011), voltando-se para o caso da Austrália, atesta que muitas vezes os códigos de conduta profissional do professor são apenas memorizados e não compreendidos de maneira crítica e profunda, a partir de uma visão ética.

No que concerne ao contexto brasileiro, além de não haver um código de ética que regule as condutas do pedagogo, de acordo com Lins et al. (2007), os professores de todos os níveis escolares encontram dificuldades no que se refere ao ensino de educação moral, pois não é fácil estabelecer conceitos referentes à moral e à ética, nem trabalhar com os alunos a compreensão de tais conceitos. Frequentemente, os professores adotam uma metodologia expositiva, ao tratar de temas como conflitos interpessoais, valores, virtudes, provocando certo distanciamento dos alunos que podem entender as aulas como simples “lições” de moral.

Apresentar conteúdos teóricos referentes à ética e à moral, nos cursos de formação de professores, é necessário, mas não parece ser suficiente, para que os graduandos desenvolvam a própria moralidade. Não é igualmente suficiente que o professor apresente exemplos pessoais de ética e moralidade, a não ser que tais exemplos venham acompanhados de sentido e vivência dos próprios alunos.

Monaco (2000), ao entrevistar professores e alunos de um curso de Pedagogia do interior do Estado de São Paulo, verificou a necessidade dos docentes em não se preocuparem somente com a formação conteudista, adotando uma postura que propicie uma maior participação no processo pedagógico, em uma relação dialógica na qual ambos, como sujeitos éticos, possam reconstituir a realidade para compreendê-la e transformá-la. Conforme a autora, a relação ética pedagógica entre o professor e o aluno acontece de maneira privilegiada, na sala de aula. Dessa forma, a formação do professor para o ensino da Ética se faz com base na docência, em sala de aula, contanto que essa experiência seja organizada e sistematizada. A autora enfatiza, assim, a importância de a formação do professor na própria prática docente acontecer como uma formação continuada, o que não anula a relevância da formação acadêmica.

Além dos aspectos relacionais apontados por Monaco (2000) a educação moral deve ser caracterizada como um espaço, formal ou não, de reflexão individual e coletiva sobre temas que envolvam aspectos éticos e morais. Essa reflexão precisa envolver o duplo aspecto teórico e prático e desenvolver-se por meio de metodologias ativas. Dessa maneira, os modelos de educação moral baseados na construção racional e autônoma de

valores devem favorecer o desenvolvimento de situações que facilitem a construção da autonomia do educando e a participação democrática (PIAGET, 1996; BUXARRAIS, 1997; KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997; PUIG, 1998).

Ao abordar a ética e a moral na formação inicial de professores, Amorim Neto (2008) enfatiza que é função dos professores promover a coerência entre os valores assumidos pela instituição de ensino a que pertencem e a forma como direcionam o processo educativo na sala de aula. Para isso, é imprescindível a adoção de princípios democráticos, em que os alunos possam participar de todas as decisões, desde as mais simples até às mais complexas, a fim de que valores tais como a justiça e o respeito não se tornem teoria desvinculada da prática. Sobre isso, é importante ressaltar que, embora o papel do professor para promoção de relações democráticas seja crucial, a equipe gestora da instituição de ensino assume a liderança desse processo. Com base na experiência da escola como uma comunidade justa, desenvolvida por Kohlberg e colaboradores (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997), Amorim Neto (2008) compreende que “[...] os professores não podem ser arbitrários em relação às regras ou normas assumidas pela Comunidade, pois no ambiente da Comunidade Justa o desrespeito às normas assumidas democraticamente significaria o fim desse mesmo sistema.” (AMORIM NETO, 2008, p.53). O mesmo se aplica à escola, daí a importância da formação ética do professor, para saber atuar com qualidade, promovendo uma educação moral e ética que leve os indivíduos à autonomia.

Todavia, a implementação dessas propostas ainda é um grande desafio e envolve uma diversidade de fatores que, segundo Araújo (2002), percorrem desde os conteúdos escolares, a metodologia das aulas, até os valores dos membros da instituição educativa e a maneira como as relações interpessoais se dão.

Assim, fundamentados em Amorim Neto (2008), podemos afirmar que seja de suma importância que o futuro educador receba, no curso de graduação, todo meio de que necessita para o seu desenvolvimento humano, de forma ampla, e que a sua formação seja baseada em atitudes democráticas, onde todos tenham direito a participação.

Infelizmente, parece que essa não tem sido a formação que os cursos têm proporcionado, como pudemos verificar, principalmente pelos estudos de Lins et al. (2007), Caetano e Silva (2009), Amorim Neto (2008) e Boon (2011), já relatados, e no de Silva, Bataglia e Aprile (2008), sobre o qual discutiremos a seguir.

Silva, Bataglia e Aprile (2008) investigaram a influência do ambiente acadêmico na construção da competência moral de graduandos de Pedagogia, em uma universidade privada de São Paulo. Participaram da pesquisa alunos de todos os anos do referido curso. Os resultados indicaram que não houve influência do ambiente acadêmico na construção da competência moral. As autoras concluem que a ausência de reflexão a respeito de teorias e conceitos cria entre os alunos um indiferentismo moral, por outro lado, a forma como estes são transmitidos impõe todo um cuidado para que não assumam um caráter ideológico e, conseqüentemente, induzam os futuros professores à alienação e à heteronomia. O educador, como orientador e mediador em relação à disseminação de conteúdos e desenvolvimento da competência moral, deve se constituir membro de um contrato social democrático e se inserir na comunidade acadêmica, não só com a função de transmitir informações aos alunos, mas, sobretudo, de se comprometer com o desenvolvimento da capacidade reflexiva.

Com base no quadro apresentado, procuramos investigar, em uma amostra de futuros professores e por meio de instrumentos objetivos, baseados na teoria de Kohlberg (1992), se os cursos de graduação em Pedagogia têm conseguido contemplar o desenvolvimento do juízo e da competência moral, na formação ética de seus alunos.

A teoria de Kohlberg (1984, 1992), fundamentado nos estudos de Piaget (1994), no campo da moral, considera que os juízos morais devem estar além do problema da relatividade individual e cultural, uma vez que defende a existência de valores morais culturalmente universais que se desenvolvem ao longo de uma seqüência invariável de estágios. Os estágios de juízos mais elevados possuem características formais que os fazem serem morais e que são mais preciosos que o vago conceito de interiorização ou conscientização. Considerando que a ação de um indivíduo corresponde ao seu juízo, e que este é distintamente moral, como os seus estágios superiores, pode-se definir uma ação como moral, independentemente das variações culturais ou de fatores de adequação situacional.

Kohlberg (1984, 1992) aponta a existência de seis estágios morais, que podem ser agrupados em três grandes níveis da moralidade: o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional. Em cada um desses três níveis morais, estão inseridos dois estágios. O segundo deles é sempre uma forma mais avançada, organizada e complementar em relação ao desenvolvimento da perspectiva iniciada no primeiro estágio do nível de referência.

No primeiro nível moral, o pré-convencional, há a percepção da existência das regras, do bem e do mal, no entanto, não ocorre o entendimento de maneira a manter as normas sociais convencionais, visto que o valor moral está ainda localizado nos acontecimentos externos e baseado no poder físico de quem estipula a regra moral. O nível convencional, por sua vez, indica a conformidade e a manutenção das normas mediante a identificação do indivíduo com a ordem social ajustada, a fim de ser preservada a lealdade para com a família, o grupo ou a nação. O nível pós-convencional é caracterizado pelo entendimento e aceitação das normas da sociedade, aceitação essa baseada na formulação e consentimento de princípios morais gerais que transcendem essas regras. Em alguns casos, esses princípios entram em conflito com as normas da sociedade. Por conseguinte, o indivíduo pós-convencional julga mais por princípios do que por acordos.

A escolha pela abordagem teórico-metodológica kohlberguiana se deu em função desse autor ter desenvolvido, a partir da teoria piagetiana, uma proposta no campo da Psicologia Moral que se propõe a explicar a construção da autonomia moral e de uma estrutura de justiça pós-convencional e, ainda, uma forma de avaliação dos juízos morais emitidos a partir de problemas sociais comuns como roubo, trapaça, possibilidade, ou não, de se cometer a eutanásia, dentre outros. Essa forma de avaliação (*Moral Judgement Interview - MJI*) foi usada em vários estudos, inclusive no Brasil (LEPRE; MARTINS, 2009; BATAGLIA, 1996; BIAGGIO, 1984; KOLLER; BIAGGIO; VIÑAS, 1992; LINS, 1993 entre outros). Tal abordagem tem a fundamentação filosófica, mas também permite a operacionalização de uma forma de avaliação dos resultados da formação do educador no que se refere à capacidade reflexiva (KOHLBERG, 1984; 1992). Lourenço (2002) considera que a teoria kohlberguiana apresenta: “Uma notável *fundamentação filosófica*, uma enorme capacidade de gerar *pesquisa empírica* e um potencial invulgar de *aplicação educacional* e mesmo social” (p. 245, grifos do autor).

Assim ao longo de diversos estudos longitudinais e interculturais, Kohlberg e colaboradores desenvolveram essa metodologia de mensuração do juízo moral, que resultou na *Moral Judgement Interview - MJI* (COLBY; KOHLBERG, 1987), uma entrevista semiestruturada que tem como procedimento básico a análise de respostas a dilemas morais hipotéticos. Diante de situações de difícil resolução, que colocam em conflito diferentes valores morais, os indivíduos devem tomar decisões e apresentar

justificativas para as mesmas, as quais indicam, por meio de uma criteriosa avaliação, seu nível de juízo moral. Conforme Bataglia, Morais e Lepre (2010), as pesquisas sobre o desenvolvimento moral, fundamentadas em Kohlberg, geraram a elaboração de alguns instrumentos objetivos de avaliação do juízo moral que foram traduzidos e adaptados para a realidade brasileira, dentre os quais se destaca o *Defining Issue Test - DIT-2* (REST; NARVAEZ, 1998); além disso, inspirou a construção de um instrumento que busca mensurar a competência moral, o *Moral Judgment Test* (MJT), elaborado por Lind (2000).

Georg Lind, pesquisador da Universidade de Konstanz, Alemanha, tomou contato com o trabalho de Kohlberg, nos anos de 1970, e desde então tem-se dedicado a pesquisar um conceito anunciado por Kohlberg, a competência moral. Kohlberg (1964 *apud* LIND, 2000, p. 01) definiu a competência moral como “[...] a capacidade de tomar decisões e julgar moralmente (isto é, baseado em princípios internos) e agir de acordo com tais juízos”. Embora tenha elaborado essa ideia em 1964, Kohlberg dedicou-se prioritariamente à questão dos níveis de desenvolvimento moral, deixando aberta a possibilidade de trabalho com o conceito de competência moral. Lind (2000) define as *competências morais* como “[...] a ponte entre as boas intenções morais e o comportamento moral” (p.404), integrando os aspectos cognitivos, afetivos e de comportamento envolvidos.

De acordo com Bataglia (2010) na definição de Kohlberg de competência moral está aberta a possibilidade de se pensar nas implicações de sua teoria no âmbito da conação, compreendida como uma propensão consciente para a ação, naquelas situações que contemplem problemas morais, o que permite ligar o juízo à ação moral. No entanto, há muitas dificuldades em se conceber uma ação em si como moral, uma vez que não se tem acesso às reais intenções de quem a pratica. Por outro lado, é possível averiguar “o grau de coerência com que o sujeito diferencia e integra princípios morais e os aplica nas decisões do dia-a-dia” (BATAGLIA, 2010, p. 84). Nesse contexto, a competência é do juízo moral e é revelada pela habilidade de se avaliar acontecimentos e juízos tendo-se como fundamento princípios e não simplesmente interesses e tendências efêmeras. Em continuidade, com base em Lind (2006 *apud* BATAGLIA, 2010), a autora destaca a importância dessa competência para a participação em uma sociedade plural e democrática, já que se tem como resultado a possibilidade de considerar argumentos que sejam contrários à própria posição. Fundamentado nesses

pressupostos, ao procurar avaliar a competência moral, Lind (*apud* BATAGLIA, 2010) buscou um tipo de experimento que propiciasse ao sujeito realizar juízos morais em situações adversas e, até mesmo, contrárias às suas posições.

Dessa forma, Lind (2000) propõe que levemos às últimas consequências a ideia de Piaget, da inseparabilidade do afetivo e cognitivo, na elaboração de um instrumento de medida dessas características. Para Lind (2000), isso significa que eles são passíveis de serem distinguíveis por algum meio de observação ou mensuração, mas que, sendo inseparáveis, não podem ser obtidos em separado, como componentes; portanto, não podem ser medidos usando-se diferentes conjuntos de comportamentos, devendo, de fato, ser medidos como aspectos do mesmo conjunto de comportamentos. Dedicase, assim, à construção de um instrumento de mensuração da competência moral que possa avaliar resultados de processos de intervenção, como por exemplo, discussão de dilemas.

Teve-se como objetivo analisar o nível de desenvolvimento do juízo moral e da competência moral em estudantes de Pedagogia, e verificar a influência do curso de Graduação em Pedagogia na formação ética de seu alunado.

Procedimentos metodológicos

O estudo realizado foi de cunho quantitativo, uma vez que se apoiou em critérios estatísticos para a análise dos resultados. Os instrumentos utilizados foram:

- um questionário para a caracterização pessoal e econômica dos participantes;
- o *Moral Judgment Test* (MJT_xt), elaborado por Lind (2000) e adaptado ao contexto brasileiro por Bataglia (2001) e Bataglia, Schillinger e Lind (2006);
- e o *Defining Issues Test* (DIT-2), elaborado por Rest e Narvaez (1998), cuja versão brasileira usada foi a realizada por Shimizu, Bataglia e Lepre (2009).

O MJT_xt é composto por três dilemas morais. O primeiro dilema é a respeito de dois operários que resolvem arrombar a empresa na qual trabalham, para conseguirem provas de atividades irregulares da chefia, a fim de denunciá-la aos órgãos competentes. O segundo aborda a questão da eutanásia, ao focar o caso de uma paciente em estado terminal que pede ao seu médico que lhe prescreva uma dose de morfina que seja suficiente para matá-la, e o médico a atende. A terceira situação é sobre a iminência de um atentado terrorista que poderá levar muitas pessoas inocentes a morte, em que um

dos mandantes é preso e para que relate o plano do grupo, já que se recusa a falar, o juiz autoriza sua tortura (BATAGLIA; SCHILLINGER; LIND, 2006). Após cada dilema, o respondente é convidado a avaliar a decisão da personagem principal, em uma escala de Likert de -3 a +3. Em seguida, é confrontado a 12 argumentos, sendo seis a favor da resolução da personagem e seis contra. Tais argumentos são elaborados conforme os diferentes estágios de desenvolvimento moral kohlberguianos. Os escores mais altos são concedidos a sujeitos que demonstram capacidade para apreciar a qualidade moral de um dado argumento, independentemente do fato de estarem de acordo, ou não, com o conteúdo da argumentação. De acordo com Bataglia (2010), o instrumento propõe uma tarefa moral que consiste na confrontação do sujeito com argumentos contrários aos seus. Assim, o score do MJT considera o padrão de respostas do sujeito no instrumento como um todo, a fim de averiguar a consistência de suas respostas, pautado no princípio de que:

[...] apesar de muitos indivíduos preferirem argumentos de estágios morais superiores, apenas aqueles com estruturas mentais reversíveis podem ser também competentes moralmente, isto é, apresentar uma preferência pelos mesmos estágios quando avaliam contra-argumentos, ou argumentos rivais a sua opinião (BATAGLIA, 2010, p. 85).

O escore calculado no MJT_xt denomina-se escore C (LIND, 2000), que indica o nível de competência moral e mensura se o sujeito avalia os argumentos a favor e contra a decisão da personagem dos dilemas apresentados a ele, de acordo com sua opinião ou com a qualidade dos argumentos, propriamente. O MJT tem uma variação possível de 0 a 100. Cohen (1988 apud LIND, 2000) estabeleceu limites de classificação dos valores do MJT da seguinte maneira: C é considerado baixo, quando varia de 1 a 9; médio, de 10 a 29; alto, de 30 a 49 e, muito alto, quando acima de 50.

O DIT-2 é constituído por cinco dilemas, que ao enfocarem problemáticas relacionadas a diferentes formas de organização da cooperação social, também colocam valores em conflito (tal como o MJT e a MIJ), como por exemplo, o primeiro dilema denominado “A fome”, em que os valores que se opõem são os da preservação da propriedade privada e o do direito à vida. A situação apresentada é a de uma região que está marcada pela escassez de alimentos e um pai, que ao ver sua família faminta, deve decidir entre roubar, ou não, uma pequena quantidade de alimentos de uma mercearia, que, visando lucro, guarda seus mantimentos na espera dos preços subirem. Há também um dilema sobre a eutanásia, que aborda a questão do direito de decidir em relação à

própria vida. Os demais dilemas confrontam, principalmente, o dever de manutenção da ordem social com o direito à manifestação. Um desses dilemas, inclusive, contempla esses aspectos no contexto educacional.

Para cada dilema, o sujeito deve indicar qual deve ser a ação do protagonista na situação apresentada, em seguida, avaliar doze alternativas de respostas, as quais representam os diferentes níveis de juízo moral descritos por Kohlberg (1992). E, então, o respondente deve selecionar hierarquicamente as quatro alternativas que considera mais importantes para a solução do dilema. Dessa forma, é possível obter-se um escore, denominado índice P, que representa a percentagem de nível – ou esquema, como os autores do teste denominam – pós-convencional. Dentre outros recursos, o teste possibilita ainda visualizar os padrões de respostas que os sujeitos oferecem nos demais esquemas ou níveis (pré-convencional, também denominado de interesse pessoal, ou convencional). De acordo com Rest et al. (1999), o DIT visa a ativação de esquemas morais, os quais são avaliados mediante as avaliações e classificações realizadas pelo respondente, e que indicam o grau e a consistência com que utilizam determinados tipos de pensamentos na apreciação de problemas morais. Tem-se como pressuposto que os esquemas que o sujeito apresenta na resolução do instrumento são aqueles que estruturam e guiam o seu pensamento ao tomarem decisões além da situação-teste; o que é amparado por pesquisas que apresentam correlações significativas entre os resultados do DIT e vários tipos de comportamentos e de atitudes políticas.

Em relação aos escores que podem ser calculados no DIT-2, destacam-se o Índice P, que indica a proporção com que os itens relativos ao esquema pós-convencional foram selecionados pelo respondente. De acordo com Bebeau e Thoma (2003), esse indexador pode ser interpretado como o quanto uma pessoa prefere o pensamento pós-convencional, na resolução do que é solicitado pelo instrumento. E o Índice N2, novo indexador empregado no DIT-2, que leva em consideração o grau com que os itens concernentes ao esquema pós-convencional são priorizados, mais a discriminação que o sujeito faz entre itens representativos de esquema de interesse pessoal, ou nível pré-convencional, e itens de esquema pós-convencional. Para Rest et al. (1999), esse novo indexador produz tendências mais fortes que o indexador P e é sustentado pela verificação de que pessoas que escolhem itens que representam juízos morais mais altos tendem a rejeitar itens com argumentações de níveis inferiores.

Bataglia, Morais e Lepre (2010) relatam diversas pesquisas sobre a validade e fidedignidade do MJT_xt e do DIT-2 e de suas versões brasileiras, demonstrando que apresentam índices aceitáveis. Não obstante, apesar dos alcances desses instrumentos, suas limitações devem ser reconhecidas, uma vez que se restringem a tarefas de reconhecimento e não de produção verbal, não se tendo acesso à avaliação da estrutura de justiça que subjaz a resposta do sujeito (COLBY; KOHLBERG, 1987) e à possível riqueza e dinâmica de discursos e argumentações que instrumentos abertos, como a MIJ, ou outros procedimentos, possibilitam.

Foi estipulado como disposição de aplicação dos instrumentos, em primeiro lugar, o questionário para caracterização; em segundo, o MJT_xt e, em terceiro lugar, o DIT-2. Os instrumentos foram aplicados em sala de aula. O modo de aplicação foi uniforme para todos os participantes, e os mesmos os responderam individualmente. A coleta de dados foi realizada no final do 2º semestre de 2009, na universidade particular, e no início do 1º semestre de 2010, na universidade pública.

O projeto referente a este estudo foi analisado pelos Comitês de Ética em Pesquisa das Instituições vinculadas a ele, iniciando-se sua execução somente após o parecer favorável dos mesmos.

Resultados e discussão

Participaram da pesquisa 540 alunos de Pedagogia de duas universidades do Estado de São Paulo, sendo 223 alunos da universidade pública e 317 da particular. Dos alunos provenientes da universidade pública, aproximadamente 53% estavam matriculados no primeiro ano do curso de Pedagogia e 47% no último ano. Na universidade particular, dos 317 participantes, 54% eram do primeiro ano e 46% do último ano. Tanto na universidade pública como na particular, a maioria frequentava o período noturno, e grande parte era do sexo feminino (em torno de 95%).

No que diz respeito à idade, encontramos diferenças significativas, por meio do Teste *Qui-quadrado* ($X^2 = 92,47$; $p=0,01$), entre os participantes da universidade pública e os da particular, em que a concentração dos alunos da universidade pública foi maior na menor faixa etária de 17 a 21 anos, com 54,5%, ao passo que a maior concentração dos participantes da universidade particular se encontrou nas faixas seguintes: de 22 a 26 anos (27,8%) e de 27 a 31 anos (22,5%).

Tanto na universidade pública e na particular, a maioria dos alunos declarou não possuir religião (89,2% na pública e 95,1% na particular). Não obstante, na *Prova Exata de Fisher*, foi indicada uma diferença significativa ($p = 0,01$) entre os resultados da universidade pública e os da particular, apontando ser maior o número de pessoas com religião, na universidade particular. Verificamos que também foi significativamente maior a porcentagem de estudantes da universidade pública (41,4%) que não exerciam uma atividade profissional, quando comparados aos estudantes que não trabalhavam, na universidade particular (17,8%). Quanto à atuação no magistério, a porcentagem de participantes, entre aqueles que trabalhavam nas duas universidades, foi semelhante (41% na pública e 43,2% na particular).

Para identificarmos a classe socioeconômica dos participantes da presente pesquisa, empregamos a classificação indicada pelo Critério Padrão de Classificação Econômica Brasil (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA, 2008), que, para a distribuição dos respondentes nas diferentes classes socioeconômicas – de A1 (classe com maior poder aquisitivo) a E (classe com menor poder aquisitivo) – leva em consideração a posse de vários itens e o nível de instrução do chefe de família. Os dados demonstraram que a maior parte dos respondentes se encontrou nas classes B (48,6%) e C (40,4%), não havendo diferenças estatisticamente significantes entre os alunos da universidade pública e particular.

O juízo e a competência moral na formação do pedagogo: os resultados do DIT-2 e do MJT-XT

Com o intuito de verificarmos se o curso de Pedagogia poderia exercer influência no desenvolvimento do juízo moral e da competência moral de seus graduandos, calculamos as medianas dos escores concernentes ao DIT-2 (índices P e N2) e ao MJT-xt (escore C), obtidas pelos participantes do presente estudo, conforme a variável tipo de universidade (pública ou particular). Em seguida, analisamos, por meio do Teste de *Mann-Whitney (Prova U)*, as relações entre esses escores e a variável em foco. Na Tabela 1, apresentamos os resultados relativos a esses procedimentos.

Tabela 1. Resultados referentes aos DIT-2 e ao MJT-xt, segundo o tipo de universidade

Variável	Tipo de universidade	Mediana	Média dos postos	Mann-Whitney (Prova U)	Significância
Índice P (DIT-2)	Pública	28	238,61	16359,00	p=0,01
	Particular	24	184,70		
Índice N2 (DIT-2)	Pública	29,33	241,22	15633,00	p=0,01
	Particular	23,65	181,21		
Escore C (MJT-xt)	Pública	9,05	304,02	25845,50	p=0,01
	Particular	6,50	239,10		

Observamos, com base na Tabela 1, que houve uma diferença estatisticamente significativa nas pontuações atingidas no índice P (DIT-2), índice N2 (DIT-2) e escore C (MJT-xt), entre os dois tipos de universidade investigadas, em que os alunos da universidade pública apresentaram índices superiores aos da particular.

Investigamos, em seguida, se havia diferenças no interior das duas amostras (pública e particular), no que tange ao ano de matrícula dos participantes, para que pudessemos identificar o papel de cada uma dessas universidades na formação de seus alunos e, também, compreender a diferença encontrada.

Constatamos, fundamentados nos resultados do Teste de *Mann-Whitney*, que não houve diferenças estatisticamente significantes entre as pontuações dos alunos dos primeiros e últimos anos, tanto na universidade pública, como na particular, o que indica que a formação em Pedagogia, nos cursos investigados, não exerceu influência no nível de desenvolvimento do juízo e da competência moral de seu alunado.

Analisamos, a seguir, qual seria o fator responsável pela diferença encontrada entre os resultados da universidade pública e os da particular. Se não é a formação, consideramos a hipótese de que poderia ser o tipo de clientela ingressante em cada uma das universidades nos cursos de referência. Para entendermos se os alunos da universidade pública tinham um perfil pessoal e socioeconômico diferente dos da particular, recorreremos aos dados de caracterização e notamos a presença de diferenças significativas nos seguintes aspectos:

- idade: a concentração dos alunos da universidade pública foi maior na menor faixa etária (de 17 a 21 anos), ao passo que a dos participantes da universidade particular se deu nas faixas seguintes a essa (de 22 a 26 anos, de 27 a 31 anos). Além disso, as porcentagens de participantes em todas as faixas etárias de maior idade na universidade particular foram maiores, em relação às apresentadas pelos alunos da pública;
- religião: maior porcentagem de respondentes com declaração “não possui religião” na universidade pública que aqueles com essa declaração, na universidade particular;
- exercício de atividade profissional: maior porcentagem de alunos da universidade pública que relataram não exercer uma atividade profissional, em comparação com os alunos da universidade particular.

De acordo com esses dados de caracterização, investigamos os índices P e N2 (DIT-2) e o escore C (MJT-xt), relacionando-os com as variáveis acima (idade, religião e exercício de atividade profissional), com o objetivo de averiguarmos a hipótese de que as diferenças do nível de juízo e de competência moral dos alunos da universidade pública seriam decorrentes do perfil da clientela dessa universidade, visto que eram essas as características que os diferenciam das dos alunos da universidade particular.

Os resultados demonstraram que a variável “exercer atividade profissional” não evidenciou uma influência significativa, no nível de juízo e competência moral dos participantes do presente estudo. Por outro lado, as variáveis “faixa etária” e “religião” demonstraram serem fatores diferenciadores, especialmente, em relação ao juízo moral: participantes mais novos, assim como aqueles sem religião, apresentaram níveis superiores em relação aos demais (imediatamente mais velhos e com religião); o que confirma nossa hipótese de que as diferenças entre os alunos da universidade pública e da particular seriam decorrentes do perfil da clientela dessas universidades e não da formação.

Ao nos voltarmos para essas diferenças decorrentes da caracterização dos participantes, no que diz respeito à religião, remetemos à pesquisa de Duriez e Soenens (2006), em que os autores relacionam a competência moral com o tipo de vínculo que os sujeitos estabelecem com a religião. Eles utilizam o MJT e uma escala de religiosidade (PCBS - *Post Critical Belief Scale*), que levanta a atitude dos sujeitos em relação à religião. Os resultados indicaram que indivíduos que se

relacionam com os conteúdos religiosos de modo literal tendem a obter menores escores no MJT do que aqueles que interpretam simbolicamente esse conteúdo.

Em relação às diferenças entre as faixas etárias, julgamos necessário registrar que conforme as teorias cognitivo-evolutivas como as de Piaget (1994), Kohlberg (1992) e Lind (2000), as idades são apenas marcos de referência e não se constituem como característica definitiva para avaliar a qualidade do juízo ou competência moral dos indivíduos. Assim como ocorre com o desenvolvimento cognitivo, é possível haver diferenças entre as idades em que alguns indivíduos atingem determinados níveis de desenvolvimento moral. O importante é salientar que a idade, por si só, não representa um marcador definitivo, pois só ocorrerá construções efetivas se o sujeito estiver ativamente envolvido em situações que possibilitem tais construções. Acreditar que a idade possa pré-definir níveis de desenvolvimento moral seria o mesmo que aceitar a suposição pré-formista de algumas teorias que postulam características inatas a espera de prontidões, fator esse totalmente contrário à proposta interacionista que defendemos nesta pesquisa. Inclusive, os resultados encontrados neste estudo foram no sentido contrário de uma possível evolução de caráter maturacionista: foram justamente os indivíduos de menor faixa etária que alcançaram níveis mais altos.

Pela escassez de dados na literatura que vão ao encontro dos encontrados no presente estudo, ressaltamos a necessidade de mais investigações a respeito e levantamos uma questão intrigante: será que a participação ou a experiência em alguns tipos de instituições levariam a uma “involução” no desenvolvimento moral, uma vez que pessoas mais novas e sem uma filiação religiosa formal podem ser mais flexíveis, em relação ao questionamento de leis e convenções que são reconhecidas por elas como injustas, e na consideração de argumentações contrárias às suas?

Outro aspecto que merece destaque é o de que mesmo que tenha havido diferenças entre as amostras, as pontuações atingidas, de forma geral, foram baixas, principalmente, no MJT-xt. Como vimos anteriormente, o MJT mensura a competência moral, buscando avaliar a capacidade do sujeito em aplicar a estrutura de juízo em situações adversas, ou seja, por meio da avaliação de contra-argumentos. Na amostra estudada, os baixos índices no MJT podem revelar dificuldades relacionadas a essa competência pelos sujeitos participantes, aspecto também verificado na pesquisa de Silva, Bataglia e Aprile (2008).

Retomando a discussão sobre a formação ética dos pedagogos, podemos inferir que, se houve conteúdos relacionados ao desenvolvimento moral trabalhados nesses cursos, eles não foram suficientes para alterar a estrutura moral dos participantes. Mesmo que conteúdos referentes ao desenvolvimento moral possam estar presentes nos programas de algumas disciplinas dos cursos de Pedagogia investigados, não houve diferença significativa no desenvolvimento moral entre os graduandos do primeiro e último ano nas faculdades pesquisadas. Tal fato reforça a ideia de que o desenvolvimento moral não ocorre simplesmente por meio da interação com conteúdos formais da ética e da moral, mas pela vivência ativa de situações nas quais a moralidade possa ser exercitada, transformada e construída.

Piaget (1996) defende a necessidade de se educar moralmente, e tal educação deve acontecer em espaços formais e não-formais. O objetivo central da educação moral deve ser o de construir personalidades autônomas aptas à cooperação e, em relação aos procedimentos adotados, podem ser empregados tanto os procedimentos verbais como os métodos ativos.

Dos procedimentos verbais em educação moral, Piaget (1996) salienta: “Do mesmo modo que a escola em geral há séculos pensa ser suficiente falar à criança para instruí-la e formar seu pensamento, os moralistas contam com o discurso para educar a consciência.” (p. 15). Assim, os procedimentos verbais ou as “lições de moral” são de pouca valia para a educação moral, já que, quase sempre, são impostos pelos educadores por meio da coação e do respeito unilateral. Trabalhar certos conteúdos ligados à ética e à moral apenas por meio do método expositivo, nos cursos de formação de pedagogos, pode não trazer benefícios ao desenvolvimento moral dos alunos. O método mais efetivo para a educação moral, segundo Piaget (1996), é o ativo, no qual o sujeito participa de experiências morais por meio do ambiente proporcionado pela escola. Quanto a isso, o autor sustenta que a criança ou jovem deve estar em contato com outras crianças ou jovens e com situações onde possam experimentar a cooperação, a democracia, o respeito mútuo e, nesse sentido, construir paulatinamente sua moralidade.

Evidenciamos assim, não só com base em Piaget (1996), mas em diversos autores, que a educação moral (BUXARRAIS, 1997; PUIG, 1998; KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997; ARAÚJO, 2002) ou, ainda, a formação ética do pedagogo (LINS et al., 2007; CAETANO; SILVA, 2009; AMORIM NETO, 2008; MONACO, 2000; SILVA; BATAGLIA; APRILE, 2008), não deve se reduzir ou mesmo se

constituir como uma matéria especial de ensino, mas um aspecto particular da totalidade do sistema. Assim, os educandos, mais do que “aulas” de educação moral, devem vivenciar a moralidade em todos os aspectos, tempos e espaços da instituição educativa, para que possam trocar pontos de vista, discutir, ganhar em algumas ideias e perder em outras; enfim, poderem exercer a democracia.

A questão que se coloca é se tal vivência está sendo possibilitada nos cursos de formação de pedagogos pesquisados, porque os dados obtidos por meio da aplicação do DIT-2 e do MJT_xt, nos alunos do primeiro e do último ano, não demonstraram diferenças significativas. Esses resultados reiteram o acenado por alguns autores, brasileiros e internacionais: a formação inicial do professor tem apresentado lacunas importantes no que diz respeito à dimensão ética (LINS et al., 2007; SILVA; BATAGLIA; APRILE, 2008; CAETANO; SILVA, 2009; AMORIM NETO, 2008; SHIMIZU et al. 2010; BOON, 2011).

Considerações finais

No presente estudo, procuramos investigar a influência do curso de Pedagogia, de uma universidade pública e uma particular, no desenvolvimento moral de seu alunado, mais especificamente do juízo e da competência moral. Para mensurarmos esses aspectos, empregamos dois instrumentos de medida moral, o DIT-2 e o MJT_xt, os quais têm como referencial teórico abordagens neokohlberguianas. Os resultados desta pesquisa apontaram para uma diferença significativa entre o nível de juízo e competência moral dos alunos provenientes das duas universidades, em que os participantes da universidade pública alcançaram escores superiores aos da universidade particular. No entanto, constatamos que essas diferenças não eram decorrentes da formação oferecida pelos cursos investigados, porém, provavelmente, do tipo de clientela ingressante em cada curso. Com base nesses dados, pudemos indicar que os cursos investigados não estão proporcionando, de forma adequada e muito menos suficiente, em termos de conteúdo, estratégias e tipo de ambiente, o desenvolvimento moral e, conseqüentemente, a formação ética de seus alunos.

Visando oferecer subsídios ao planejamento pedagógico dos cursos investigados, esses resultados serão apresentados às respectivas coordenações, resguardando-se, é claro, as recomendações éticas concernentes às pesquisas que envolvem seres humano (BRASIL, 1996). Além disso, pretendemos dar seqüência a nossas análises e equipará-

las com as de outros estudos, objetivando nos aprofundarmos continuamente nessa temática – a formação ética do educador –, esperando assim oferecer sólidas contribuições para essa área de conhecimento.

Finalizamos, contudo, concordando com Caetano e Silva (2009), quando ressaltam que, ao se pensar na formação ética, é necessário se voltar para as múltiplas dimensões que envolvem a profissão docente.

Referências

AMORIM NETO, Roque C. *Ética e moral na formação inicial de professores*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ARAÚJO, Ulisses F. *A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistência*. São Paulo: Moderna, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. *Critério de Classificação Econômica Brasil – 2008*. Dados com base no Levantamento Sócio Econômico – 2005 – IBOPE, 2008. Disponível em: <www.abep.org>. Acesso em: 10 maio 2009.

BATAGLIA, Patrícia U. R. *Um estudo sobre o juízo moral e a questão ética na prática da Psicologia*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, IP-USP, São Paulo, SP, 1996.

BATAGLIA, Patrícia U. R. *A Construção da Competência Moral e a formação do psicólogo*. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

BATAGLIA, Patrícia U. R. A validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para diferentes culturas: o caso brasileiro. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre: PPG Psicologia - UFRGS, v. 23, n. 1, p. 83-91, abr. 2010 .

BATAGLIA, Patrícia U. R.; MORAIS, Alessandra de; LEPRE, Rita M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. *Estud. psicol. (Natal)*, Natal: PPGPsi-UFRN, v. 15, n. 1, p. 25-32, abr. 2010 .

BATAGLIA, Patricia U. R.; SCHILLINGER-AGATI, Marcia; LIND, Georg. Moral Segmentation in MJT studies: cultural influences. In: ANNUAL CONFERENCE OF

THE ASSOCIATION OF MORAL EDUCATION, 32., 2006, Fribourg. *Caderno de Resumos*. Fribourg: AME, jul. 2006. p 54-55 e 87.

BEBEAU, Muriel J; THOMA, Stephen J. *Guide for DIT 2: a guide for using the Defining Issues Test, Version 2 ("DIT-2") and the scoring the service of the Center for the Study of Ethical development*. Minneapolis: Center for the Study of Ethical Development, University of Minnesota, 2003.

BIAGGIO, Angela M. B. *Pesquisas em psicologia do desenvolvimento e da personalidade*. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 1984.

BOON, Helen J. Raising the Bar: Ethics Education for Quality Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, Bunbury: ECU, v.36, Iss.7, Article 6, jul. 2011. Disponível em: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss7/6>>. Acesso em: 01 jun. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.1, 15.5.2006*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11-12.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução 196, de 10 de outubro de 1996*. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

BURANT, Terry J.; CHUBBUCK, Sharon M.; WHIPP, Joan L. Reclaiming the Moral in the Dispositions Debate. *Journal of Teacher Education*, Washington: AACTE, v. 58, n. 5, p. 397-411, nov./dez. 2007. Disponível em: <<http://jte.sagepub.com/content/58/5/397>>. Acesso em: 01 jun. 2011.

BUXARRAIS, Maria R. Un modelo de curso para la formación permanente en Educación en valores. In: BUXARRAIS, Maria R. *La formación del profesorado en educación en valores*. Propuesta y materiais. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 1997. p.71-108.

CAETANO, Ana P.; SILVA, Maria D. L. Ética profissional e formação de professores. *Sísifo/ Revista de Ciências da Educação*, Lisboa: UIDCE/FPCE/UL, n. 08, p. 49-60, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 05 mar. 2011.

COLBY, Anne; KOHLBERG, Lawrence. *The measurement of moral judgment*. Nova York: Cambridge University Press, 1987.

- DURIEZ, Bart; SOENENS, Bart. Religiosity, moral attitudes and moral competence: a critical investigation of the religiosity - morality relation. *International Journal of Behavioral Development*, v. 30, n. 1, p. 76-83, 2006.
- IBM, software IBM© SPSS© Statistics Version 19,0.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.
- KOHLBERG, Lawrence. *Essays on moral development*. San Francisco: Harper&Row, 1984. (volume 1: The philosophy of moral education: moral stages and the idea of justice)
- KOHLBERG, Lawrence. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao Spain: Edit Desclée de Brouwer, 1992.
- KOHLBERG, Lawrence.; POWER, Clark.; HIGGINS, Ann. *La Educación Moral segundo Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1997.
- KOLLER, Silvia. H.; BIAGGIO, Angela. M. B.; VIÑAS, Angela. Efeitos do sexo do protagonista na avaliação de diferenças de gênero no julgamento moral. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília: UnB, v. 8, p. 327-339, 1992.
- LA TAILLE, Yves de. *Moral e Ética: uma leitura psicológica*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília: UnB, v. 26, n. especial, p. 105-114, 2010.
- LEPRE, Rita M.; MARTINS, Raul. A. Raciocínio Moral e uso abusivo de bebidas alcoólicas por adolescentes. *Paidéia*, Ribeirão Preto: USPRP, v. 42, p. 39-46, 2009.
- LIND, Georg. *An introduction to the Moral Judgment Test - MJT*, 2000 [on line]. Disponível:< <http://www.unikonstanz.de/ag-moral/mut/mjt-intro.htm>>, Acesso em: 10 jan. 2010.
- LINS, Maria T. D. F. *Desenvolvimento moral em universitários: uma intervenção educacional*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 1993.
- LINS, Maria J. S. D. C et al. Avaliação da aprendizagem de ética em curso de formação de professores de Ensino Fundamental. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, v. 15, n. 55, p. 55-276, abr./jun. 2007.
- LOURENÇO, Orlando. M. *Psicologia de desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almeida, 2002.

MONACO, Sônia A. S. *A ética na formação do professor*. 2000.112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2011.

PIAGET, Jean. *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

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

PIAGET, Jean. Os Procedimentos da Educação Moral. In: MACEDO, Lino de. (Org.). *Cinco estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p.1-36.

PUIG, Josep. M. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. (Psicologia e Educação)

REST, James et al. *Postconventional moral thinking: a neo-kohlbergian approach*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

REST, James; NARVAEZ, Darcia. *Guide for DIT-2*. Minneapolis: Center for the Study of Ethical Development, University of Minnesota, 1998.

SHIMIZU, Alessandra de M. et al. Representações de Educadores de Escolas Brasileiras a respeito de Educação em Valores Morais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, out. 2010. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT20-6309--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

SHIMIZU, Alessandra de M.; BATAGLIA, Patricia U. R.; LEPRE, Rita M. *DIT-2 Opiniões sobre Problemas Sociais – Reformulação da Tradução e Adaptação do Defining Issues Test – 2* realizada por BIAGGIO, Angela M. B.; SHIMIZU, Alessandra de M. Center for the Study of Ethical Development - University of Minnesota, Minneapolis/MN/USA, 2001. Center for the Study of Ethical Development - University of Minnesota, Minneapolis/MN/USA, 2009

SILVA, Maria C. R.; BATAGLIA, Patricia U. R.; APRILE, Maria R. *A ética na formação do professor: uma investigação a respeito da construção da competência moral*. 2008. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo S. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

WARNICK, Bryan R; SILVERMAN, Sarah K. A Framework for Professional Ethics Courses in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Washington: AACTE, v.

62, n. 3, p. 273-285, 2011. Disponível em: <<http://jte.sagepub.com/content/62/3/273>.>
Acesso em: 01 jun. 2011.

Data de submissão: 11/12/2012