

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências

THAÍSA ANGÉLICA DÉO DA SILVA BERETA

**PSICOLOGIA DO TRÂNSITO E COMPETÊNCIA MORAL: UMA
INTERVENÇÃO JUNTO A ALUNOS DE UM CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO**

MARÍLIA

2014

THAÍSA ANGÉLICA DÉO DA SILVA BERETA

**PSICOLOGIA DO TRÂNSITO E COMPETÊNCIA MORAL: UMA
INTERVENÇÃO JUNTO A ALUNOS DE UM CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, por ocasião da defesa, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Ensino: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patricia Unger Raphael Bataglia.

MARÍLIA

2014

B431p Bereta, Thaísa Angélica Déo da Silva.
Psicologia do trânsito e competência moral : uma intervenção
junto a alunos de um curso de especialização / Thaísa Angélica
Déo da Silva Bereta. – Marília, 2014.
195 f.: il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual
Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014.

Bibliografia: 167-179.

Orientadora: Patrícia Unger Raphael Bataglia.

1. Psicólogos. 2. Psicologia – Estudo e ensino (Pós-
Graduação). 3. Psicologia do trânsito. 4. Competência moral.
5. Desenvolvimento moral. I. Título.

CDD 150.711

THAÍSA ANGÉLICA DÉO DA SILVA BERETA

**PSICOLOGIA DO TRÂNSITO E COMPETÊNCIA MORAL: UMA
INTERVENÇÃO JUNTO A ALUNOS DE UM CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na Linha de Ensino - Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Prof^a. Dr^a. Patricia Unger Raphael Bataglia – UNESP/Marília

2^a Examinadora: _____

Prof^a. Dr^a. Alessandra de Moraes Shimizu – UNESP/Marília

3^a Examinadora: _____

Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Dias – UNOESTE/Presidente Prudente

Marília, 25 de agosto de 2014

Para Marcio, meu amado esposo, pois sem a sua compreensão e ajuda não seria possível o alcance desta tão sonhada etapa. Você esteve ao meu lado e não mediu esforços para me ajudar, a você a minha eterna gratidão.

Para Rose Mary e Edmir, meus queridos e amados pais, que me incentivaram a ter fé e ir em busca de meus objetivos. Muito obrigada pelo apoio, motivação incondicional e principalmente, pelo incentivo ao estudo.

AGRADECIMENTOS

A **Deus** pelas graças recebidas, pela luz nos caminhos mais difíceis e pela força para nunca desistir.

A **Nossa Senhora de Fátima** pela sua intercessão e proteção.

À **Profa. Dra. Patricia Unger Raphael Bataglia**, minha estimada orientadora, que me proporcionou a oportunidade de cursar o mestrado, acreditando em minha capacidade e abrindo as portas para um objetivo tão sonhado. Muito obrigada por fazer parte de minha vida, pelo conhecimento que me ajudou a construir, pelos ensinamentos, pelas orientações, pela paciência e por sempre atender prontamente as minhas incontáveis dúvidas.

Ao **Prof. Dr. Sebastião Marcos Ribeiro de Carvalho**, que sabiamente iluminou os caminhos para a análise estatística dos dados da pesquisa. A poucos são dadas habilidades como as suas para conduzir e interpretar os dados de forma tão clara e precisa. Obrigada por apresentar soluções simples para os problemas que pareciam gigantescos.

À **Profa. Dra. Alessandra de Moraes Shimizu** que durante o desenvolvimento deste trabalho esteve presente, em diferentes momentos e funções, mas sempre realizando várias leituras e sugestões para melhorá-lo.

À **Profa. Dra. Carmen Lúcia Dias** que aceitou prontamente participar das bancas examinadoras da qualificação e da defesa, contribuindo com seu saber para a conclusão da pesquisa.

Às **assistentes técnicas do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo** pela informação sobre o número de processos éticos, e em especial para a assistente **Patrícia Oliveira** pela contribuição nos casos-vinheta.

Ao **meu irmão Gabriel e a todos os meus familiares** que torciam pela concretização deste sonho.

A **Fátima Soares da Silva e Mário Roberto da Silva** que me ajudaram com as traduções, nos momentos em que mais precisei.

À **Lucilene Cândido Soares**, pela ajuda disponibilizada.

À **Seção de Pós-Graduação em Educação** da Unesp de Marília, pela atenção, apoio e profissionalismo.

Aos **colegas do mestrado** pelos momentos de descontração, de compartilhamento de aflições e de conhecimentos.

*“Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-
reflexão”.*

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta pesquisa focaliza a competência moral na formação de psicólogos do trânsito, objetivando avaliar a eficácia de uma intervenção para o desenvolvimento da competência moral de psicólogos que participavam de dois cursos de Especialização em Psicologia do Trânsito. O conceito de competência moral foi elaborado por Lawrence Kohlberg e operacionalizado por Georg Lind e se refere à capacidade de avaliar juízos morais em contextos que são adversos ao emissor. Isso depende em grande parte do desenvolvimento da capacidade reflexiva e, portanto, do desenvolvimento cognitivo. Os referenciais teóricos utilizados foram: Jean Piaget, Lawrence Kohlberg e Georg Lind no que se refere ao desenvolvimento moral e Rozestraten referente à Psicologia do Trânsito. O delineamento da pesquisa foi quase-experimental e exploratório. Participaram do estudo 28 sujeitos, divididos em dois grupos: controle e experimental. Houve a aplicação de dois instrumentos: o *Moral Competence Test* (MCT_xt) e um instrumento quati-qualitativo com casos-vinheta envolvendo dilemas morais específicos da Psicologia do Trânsito. Foram propostas intervenções com o grupo experimental para a avaliação do desenvolvimento da capacidade reflexiva dos participantes. Os resultados obtidos mostraram um escore total de competência moral médio, que o curso de formação não influencia no desenvolvimento da competência moral e que houve uma regressão considerada baixa entre o primeiro e o segundo momentos. Os participantes demonstraram preferência por respostas mais pautadas no pós-convencional, não havendo segmentação significativa entre os dilemas separadamente. A intervenção realizada com o grupo experimental não possibilitou diferença significativa em relação ao grupo controle, sendo os resultados discutidos quanto à importância da qualidade do ensino na formação dos profissionais, bem como da integração de teoria, técnica e prática, com o uso de metodologias mais ativas de ensino e aprendizagem. Configura-se como fundamental repensar o papel da instituição educacional no desenvolvimento da moralidade. Contudo, espera-se que esta pesquisa sirva de base para outros estudos sobre a relação entre moralidade e formação do psicólogo do trânsito, ampliando as discussões aqui iniciadas.

Palavras-chave: Formação do Psicólogo. Competência Moral. Psicologia do Trânsito.

ABSTRACT

This survey focuses the moral competence in the psychologist traffic formation, and it has like a goal to evaluate the efficiency of an intervention to the psychologists moral competence development that participate of the two specialization courses in Traffic Psychology.. The concept of moral competence was elaborated by Lawrence Kohlberg and implemented by Georg Lind and it refers to the capacity of evaluate moral judgments in contexts that are adverses to the issuing. This depends largely of the reflexive capacity development, and, therefore, of the cognitive development. The theoretical frameworks were Jean Piaget, Lawrence Kohlberg e Georg Lind in what refers in the moral development and Rozestraten relative to Traffic Psychology. The search design was almost experimental and exploratory. Twenty-eight people took part of the study, they were divided in two groups: control and experimental. There was the application of two instruments: the Moral Competence Test (MCT_xt) And na instrument quanti-qualitative with cases-vignette involving specific moral dilemmas of the Traffic Psychology. Interventions with the experimental group were proposed to evaluate the reflexive capacity development of the participants. The results showed a total score of average moral competence, that the formation course does not influence in the moral competence development and that there was a low considered regression between the first and the second moments. The participants showed preferences for more guided answers in the conventional post, there are not significant segmentation among the dilemmas separately. The intervention done with the experimental group was not enable to show significant differences in relation to the control group, being the results discussed as the importance in the professional formation, as well as, in the integration of theory, technique and practice, with the use of more active methodologies of learning and teaching. Rethinking the role of educational institution is essential of morality development. However, we hope that this survey serves as the base to others studies about the relation between the morality and traffic psychology formation, expanding the discussions here started.

Key- words: Psychologist Formation. Moral Competence. Traffic Psychology.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Situação dos Processos Éticos no Conselho Regional de Psicologia de São Paulo por ano pesquisado	64
Tabela 02 - Esquema de desenvolvimento de uma discussão de dilemas morais	83
Tabela 03 - Núcleos formadores em Psicologia do Trânsito credenciados pelo CFP por estado	97
Tabela 04 - Núcleos formadores do estado de São Paulo por regiões administrativas e metropolitanas	97
Tabela 05 - Frequência e porcentagem dos participantes do primeiro momento por sexo, idade, nível socioeconômico (NSE), chefe da família, instrução do chefe da família, tempo de formação em Psicologia, se trabalha ou não na área da Psicologia do Trânsito ..	101
Tabela 06 - Frequência e porcentagem dos participantes do primeiro momento por sexo, idade, nível socioeconômico (NSE), chefe da família, nível de instrução do chefe da família, tempo de formação em psicologia, se trabalha ou não na área da Psicologia do Trânsito	103
Tabela 07 - Média do escore C total, dos dilemas e entre dilemas do MCT_xt no Grupo Controle (GC)	115
Tabela 08 - Média de preferência por estágio de desenvolvimento moral do MCT_xt no Grupo Controle (GC)	117
Tabela 09 – Resultado do grupo controle no momento 1 na aplicação dos casos-vinheta	121
Tabela 10 - Média do escore C total, dos dilemas e entre dilemas do MCT_xt no Grupo Experimental (GE)	121
Tabela 11 – Média de preferência por estágio de desenvolvimento moral do MCT_xt no Grupo Experimental (GE)	123
Tabela 12 – Resultado do grupo experimental no momento 1 na aplicação dos casos-vinheta	126
Tabela 13 – Cronograma de intervenção no grupo experimental	126
Tabela 14 - Divisão dos argumentos por nível de desenvolvimento moral, no	

grupo a favor e contra a decisão da psicóloga no Dilema do Sigilo	130
Tabela 15 - Divisão dos argumentos por nível de desenvolvimento moral, no grupo a favor e contra a decisão da psicóloga no dilema do relacionamento entre profissionais na avaliação da motorista	134
Tabela 16 - Média do escore C total, dos dilemas e entre dilemas do MCT_xt no Grupo Controle (GC)	135
Tabela 17 - Média de preferência por estágio de desenvolvimento moral do MCT_xt no Grupo Controle (GC)	136
Tabela 18 – Resultado do grupo controle no momento 2 na aplicação dos casos-vinheta	139
Tabela 19 – Média do escore C total, dos dilemas e entre dilemas do MCT_xt no Grupo Experimental (GE)	140
Tabela 20 – Média de preferência por estágio de desenvolvimento moral do MCT_xt no Grupo Experimental (GE)	141
Tabela 21 – Resultado do grupo experimental no momento 2 na aplicação dos casos-vinheta	144
Tabela 22 – Comparação do primeiro e segundo momentos do MCT_xt – grupo controle (<i>absolute effect size</i>)	145
Tabela 23 – Resumo dos resultados para os dilemas, estatística do teste de <i>Wilcoxon</i> e valor p, para os momentos 1 e 2 do grupo controle	146
Tabela 24 – Resumo dos resultados para os dilemas combinados dois a dois, estatística do teste de <i>Wilcoxon</i> e valor p, para os momentos 1 e 2 do grupo controle	147
Tabela 25 – Resumo dos resultados para o dilema total, estatística do teste de <i>Wilcoxon</i> e valor p, para os momentos 1 e 2 do grupo controle .	147
Tabela 26 – Comparação do primeiro e segundo momentos do MCT_xt - grupo experimental (<i>absolute effect size</i>)	148
Tabela 27 – Resumo dos resultados para os dilemas (W, D e J), estatística do teste de <i>Wilcoxon</i> e valor p, para os momentos 1 (M1) e 2 (M2) do grupo experimental (GE)	149
Tabela 28 – Resumo dos resultados para os dilemas combinados dois a dois (W/D, W/J e D/J), estatística do teste de <i>Wilcoxon</i> e valor p, para os momentos 1 (M1) e 2 (M2) do grupo experimental (GE) ...	150

Tabela 29	– Resumo dos resultados para o dilema total, estatística do teste de <i>Wilcoxon</i> e valor p, para os momentos 1 e 2 do grupo experimental (GE)	150
Tabela 30	– Resumo dos dados e comparação entre cada momento (M1 e M2) para os grupos controle e experimental por meio do teste de <i>Mann-Whitney</i> (U) e valor p	151
Tabela 31	– Resumo dos resultados para as vinhetas totais momentos 1 e 2, estatística do teste de <i>Wilcoxon</i> e valor p, para os momentos 1 e 2 do grupo controle	151
Tabela 32	– Teste de Friedman e resumo dos resultados das três vinhetas totais (VT1, 2 e 3) para o grupo controle nos momentos 1(M1) e 2(M2)	152
Tabela 33	– Resumo dos dados grupo experimental vinheta total momentos 1 e 2 e teste de <i>Wilcoxon</i>	153
Tabela 34	– Teste de Friedman e resumo dos resultados das três vinhetas e das respectivas vinhetas totais para o grupo controle momentos 1 e 2	154
Tabela 35	– Resumo dos dados para grupos sem levar em conta os momentos e resultado do teste de <i>Mann-Whitney</i> (U) e valor p	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	- Instrumentos utilizados durante a pesquisa	106
Quadro 02	- Argumentos levantados pelos grupos a favor e contra a decisão da psicóloga no Dilema do Sigilo	128
Quadro 03	- Argumentos levantados pelos grupos a favor e contra a decisão da psicóloga no dilema do relacionamento entre profissionais na avaliação da motorista	133

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - O modelo dual do comportamento moral	80
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas
AES	<i>Absolute Effect Size</i>
CNH	Carteira Nacional de Habilitação
CTB	Código de Trânsito Brasileiro
CONTRAN	Conselho Nacional de Trânsito
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CRP	Conselho Regional de Psicologia
GC	Grupo Controle
GE	Grupo Experimental
DATASUS	Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde do Brasil
DENATRAN	Departamento Nacional de Trânsito
DETRAN	Departamento Estadual de Trânsito
DP	Desvio-Padrão
DIT	<i>Defining Issue Test</i>
DSM	Diagnóstico e Seleção de Motoristas
IGC	Instituto Geográfico e Cartográfico
M1	Momento 1
M2	Momento 2
MCT	<i>Moral Competence Test</i>
MCT_xt	<i>Moral Competence Test - extended version</i>
MJI	<i>Moral Judgment Interview</i>
MJT	<i>Moral Judgment Test</i>
MUT	<i>Moralisches Urteil Test</i>
N	Tamanho do grupo
NSE	Nível Socioeconômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
PBL	<i>Problem Based Learning</i>
PDE FP	Processo Disciplinar Ético – Fase Preliminar
PE	Processo Ético
PIB	Produto Interno Bruto
PIT	<i>Problem Identification Test</i>

PNPS	Política Nacional de Promoção da Saúde
POPP	Programa de Orientação Psicológica Preventiva
Q1	Quartil 1
Q3	Quartil 3
SATEPSI	Sistema de Avaliação dos Testes Psicológicos
SROM	<i>Sociomoral Reflectio Objective Measure</i>
SUS	Sistema Único de Saúde
TME	Taxa de Mortalidade Específica
U	Significância do Teste <i>Mann-Whitney</i>
Z_(w)	Significância do Teste <i>Wilcoxon</i>
YES	<i>Your Excellence in School</i>

SUMÁRIO

Lista de Tabelas

Lista de Quadros

Lista de Figuras

Lista de Abreviaturas e Siglas

Introdução	19
Capítulo I – Histórico sobre o Trânsito e a Psicologia do Trânsito	23
1.1 Trânsito	23
1.2 Os acidentes de trânsito e as estatísticas sobre mortalidade no trânsito	27
1.3 Campanhas educativas	32
1.4 Psicologia do Trânsito	38
1.5 A Avaliação Psicológica para Carteira Nacional de Habilitação	41
Capítulo II – Estudos sobre o Desenvolvimento Moral	49
2.1 Jean Piaget	49
2.2 Lawrence Kohlberg	52
2.3 Georg Lind	58
2.4 Processos Éticos em Psicologia do Trânsito	63
2.5 Relação entre o Trânsito e o Desenvolvimento Moral: apresentação de alguns estudos	66
Capítulo III – A Formação Ética	76
3.1 A educação moral e a discussão de dilemas segundo Lawrence Kohlberg	76
3.2 A educação moral e a discussão de dilemas segundo Georg Lind	80
3.3 A formação crítico-reflexiva: o uso de metodologias ativas e o papel do professor	86
3.4 Entre a educação moral e a formação ética	91

Capítulo IV – Método	95
4.1 Caracterização do local de pesquisa	96
4.2 Participantes	100
4.2.1 Participantes do grupo controle (Universidade C) – Primeiro Momento	100
4.2.2 Participantes do grupo controle (Universidade C) – Segundo Momento	103
4.2.3 Participantes do grupo experimental (Universidade E) – Primeiro Momento	103
4.2.4 Participantes do grupo experimental (Universidade E) – Segundo Momento	105
4.3 Instrumentos de Pesquisa	105
4.4 Procedimentos para a escolha dos participantes e coleta de dados ..	110
4.5 Procedimentos de registro e análise dos dados	111
4.6 Aspectos éticos e critérios para a realização e participação na pesquisa	114
Capítulo V – Resultados e Discussão	115
5.1 Resultados do primeiro momento (M1) do grupo controle (GC)	115
5.2 Resultados do primeiro momento (M1) do grupo experimental (GE) ..	121
5.3 Intervenção no grupo experimental (GE)	126
5.3.1 Discussão do Dilema do Sigilo	127
5.3.2 Discussão de temas referentes à avaliação psicológica e produção de documentos escritos	131
5.3.3 Discussão do dilema sobre o relacionamento profissional na avaliação de candidatos	132
5.4 Resultados do segundo momento (M2) do grupo controle (GC)	135
5.5 Resultados do segundo momento (M2) do grupo experimental (GE) .	140
5.6 Comparações e discussões do grupo controle (GC) e experimental (GE)	145
5.6.1 Comparações dos grupos e momentos de testagem	145
5.6.1.1 Competência Moral – MCT_xt	145

5.6.1.2 Capacidade de reflexão sobre problemas morais na profissão – casos-vinheta	150
Capítulo VI – Considerações Finais	163
Referências Bibliográficas	167
Apêndices	
A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa	180
B – Autorização para uso do MCT_xt	183
C – Casos-vinheta	184
D – Dilema do relacionamento entre profissionais na avaliação da motorista	188
Anexos	
A – Critério de Classificação Econômica Brasil	189
B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos	190
C – Dilema do Sigilo	192
D – Produção de documentos escritos pelo psicólogo	193

INTRODUÇÃO

Desde o momento em que obtive a Carteira Nacional de Habilitação (CNH), e ingressei na Faculdade de Psicologia, comecei a me interrogar sobre diversas questões relacionadas ao trânsito: o quanto as relações dependiam desse sistema, as complicações advindas do aumento do número de veículos, as más condições das vias, o excesso de velocidade, o uso de bebidas alcoólicas e demais drogas poderiam trazer de complicações para a sociedade e principalmente, a formação dos profissionais que atuam nesta área.

Para tanto, ainda mesmo durante a graduação em Psicologia, participei da Capacitação para Psicólogo Perito e Examinador de Trânsito, nos anos de 2007 e 2008, que conferia a possibilidade de, após a conclusão da graduação, trabalhar na área do trânsito. Assim, em 2009, iniciei meus trabalhos como psicóloga do trânsito em um município do interior do Estado de São Paulo. No entanto, como a necessidade de ampliação do conhecimento se fazia presente, fiz a Especialização em Psicologia do Trânsito de 2009 a 2011. Também obtive o Título de Especialista em Psicologia do Trânsito por realização de concurso de provas e títulos promovido pelo Conselho Federal de Psicologia em 2012. O desejo de continuar pesquisando a respeito do trânsito e do papel do psicólogo foi o que motivou a realização do mestrado, bem como o início de meu trabalho como docente do ensino superior.

Este trabalho aborda a temática da formação do psicólogo, mais especificamente, do desenvolvimento da capacidade reflexiva do psicólogo que trabalha com o trânsito. Entendo que esse é um tema relevante, tendo em vista a complexidade crescente do trânsito, especialmente em grandes centros urbanos, bem como a escassez de pesquisas que relacionam o trânsito com a formação dos psicólogos que trabalham nesta área.

Foi a partir do início dos primeiros meios de locomoção que os problemas relacionados ao trânsito se manifestaram e continuam até a história recente. Cada vez mais o número de automóveis aumenta e com isso o risco à segurança e integridade dos usuários do trânsito. Sabe-se que nas décadas de 1950-1960 houve uma emergência da classe média o que alterou os padrões de consumo e os estilos de vida. Assim, o automóvel passou a ser mais utilizado e a possibilitar o acesso a serviços e atividades. Neste momento e em décadas

posteriores, a preocupação com o transporte individual – por automóveis - foi maior do que os investimentos em transporte público e no próprio sistema (BRASIL, 2009).

Com a realidade do trânsito, o número de vítimas fatais neste sistema apresentou um aumento de seis vezes na segunda metade do século XX (1961-2000), já o aumento no número de feridos aumentou quinze vezes (BRASIL, 2003).

Segundo dados do Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde do Brasil – DATASUS (BRASIL, 2009), em 2008, aconteceram 94.534 internações por agravos à saúde devido a acidentes e violência. Deste total 58,3% eram de indivíduos do sexo masculino, com preponderância de 30,7% com idades entre 20 e 29 anos, 41,8% foram internações de motociclistas e em segundo lugar, com 30,5%, de pedestres.

Os gastos que o Sistema Único de Saúde (SUS) teve com os atendimentos das vítimas de acidentes e violência foi de 26,5% mais elevado do que os gastos com causas naturais (BRASIL, 2009).

O Brasil vem apresentando políticas, em âmbito federal, para maior vigilância e prevenção da violência e dos acidentes como: a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) que visa promover discussões entre os setores para incorporação de ações educativas, desde a formação infantil até a universitária; planejar programas e avaliar os setores ligados à problemática; apoiar campanhas de divulgação de sequelas provenientes de acidentes de trânsito; o Projeto de Redução da Morbimortalidade por Acidentes de Trânsito que vise implementar ações entre estados, municípios e sociedade civil para que haja maior promoção da saúde e prevenção dos acidentes de trânsito, aprimorando a informação e, com isso, ser possível reduzir as taxas de morbimortalidade no sistema do trânsito (BRASIL, 2009).

Nessa direção, a Psicologia é uma das ciências que pode contribuir para a melhoria dessa realidade vivenciada. Especificamente, a Psicologia do Trânsito tem estudos voltados a descobrir como acontecem os comportamentos e os deslocamentos na situação de trânsito, inclusive quais são as suas causas (ROZESTRATEN, 1988).

Se a profissão se faz importante para o contexto que se apresenta, verificar como se dão as ações de formação desses futuros profissionais e, inclusive, como está pautado o desempenho profissional nesta área torna-se relevante, principalmente para que o trabalho do psicólogo não esteja restrito à realização de

avaliações psicológicas dos motoristas e/ou candidatos à obtenção da CNH. Do mesmo modo, devem-se discutir as grades curriculares dos cursos de Psicologia e de cursos de especialização em Psicologia do Trânsito, para a compreensão do quanto essa formação está pautada em uma reflexão ética de sua atuação.

A capacidade reflexiva implica, segundo Bataglia (2012), na integração de competências teóricas, técnicas e práticas. As duas primeiras têm sido tradicionalmente trabalhadas pelos cursos de formação. No caso da Psicologia do Trânsito, o conhecimento das teorias sobre o comportamento do homem no trânsito, avaliação psicológica, legislação, testes psicológicos, dentre outros. A prática, aqui referida remete a Aristóteles, para quem a práxis é uma ação na qual o agente, o ato e o resultado da ação são inseparáveis, como partes que existem somente em conjunto (ARISTÓTELES, 2000).

Essa capacidade de agir considerando teoria, técnica, o próprio ato baseado nos fatores anteriores, mas também em valores, as pessoas envolvidas e as consequências da ação deve ser parte da preocupação dos formadores em todas as áreas. A questão que surge é: como trabalhar com graduandos, aprimorandos ou alunos de cursos de pós-graduação, enfim, como educar para que a capacidade reflexiva também seja desenvolvida ao lado das competências teórico-técnicas tomadas isoladamente?

A problemática da pesquisa se pautou em: será que é possível desenvolver a capacidade reflexiva nos psicólogos que cursam a Especialização em Psicologia do Trânsito por meio da proposta de uma metodologia mais ativa, com a discussão de dilemas e a aproximação de situação da práxis do psicólogo que trabalha na área? Desta forma, como hipóteses para o trabalho, acreditamos que com a intervenção proposta, no grupo experimental, seria possível perceber uma melhora na capacidade reflexiva dos psicólogos, medida por instrumentos quanti-qualitativos, antes e após a intervenção. Ou seja, o grupo experimental apresentaria melhores índices da capacidade reflexiva do que o grupo controle, que somente sofreu a intervenção tradicional, que é a do próprio curso de especialização. Uma segunda hipótese é de que a formação do psicólogo venha sendo pautada em lacunas, quando não se propicia na graduação e, inclusive, na pós-graduação a relação entre teoria, técnica e prática.

Considerando isso, esta pesquisa objetivou investigar a eficácia da intervenção para o desenvolvimento da competência moral de psicólogos, tendo

como objetivos específicos avaliar a competência moral de alunos de dois cursos de Especialização em Psicologia do Trânsito e discutir temas a respeito da Ética, Avaliação Psicológica e Psicologia do Trânsito. Assim, a pesquisa se propôs a responder se a intervenção na Especialização em Psicologia do Trânsito poderia resultar em um aumento da capacidade reflexiva. Os referenciais teóricos utilizados foram os teóricos Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Georg Lind e Rozestraten.

O trabalho está estruturado em cinco capítulos. O Capítulo I trata da definição de trânsito, os acidentes de trânsito, as estatísticas de mortalidade no trânsito, gastos do sistema de saúde, Código de Trânsito Brasileiro, campanhas educativas, Psicologia do Trânsito e Avaliação Psicológica para CNH. O Capítulo II aborda a competência moral em Piaget, Kohlberg e Lind bem como os processos éticos em Psicologia do Trânsito e a relação entre a Psicologia do Trânsito e o desenvolvimento moral. O Capítulo III aborda a formação ética e as metodologias ativas. No Capítulo IV é exposto o percurso metodológico da pesquisa. O capítulo cinco apresenta os resultados e discussões e, por último, no sexto capítulo, as considerações finais.

CAPÍTULO I

HISTÓRICO SOBRE O TRÂNSITO E A PSICOLOGIA DO TRÂNSITO

Neste capítulo são apresentadas definições a respeito do trânsito, acidentes de trânsito e Psicologia do Trânsito. O panorama atual da avaliação psicológica para Carteira Nacional de Habilitação e das campanhas educativas também são discutidos e correlacionados com as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas, objetivando tais temáticas.

1.1 Trânsito

Para chegarmos à demanda que o trânsito apresenta na atualidade, muitas aspirações estiveram presentes nos antepassados para que o homem conseguisse criar instrumentos que possibilitariam a locomoção muito mais rápida e confortável. Assim, os meios de transporte foram criados para se transportar pessoas e bens.

Historicamente, o primeiro transporte estava presente no Mesolítico Escandinavo, semelhante a uma canoa. No período Neolítico, canoas e pirogas compunham os transportes aquáticos. Na Idade do Cobre, barcos maiores e alguns transportes terrestres foram inventados. O homem utilizou de diversos materiais para construir meios de locomoção, tendo surgido embarcações que visavam à atividade econômica; de início simples, mas que, com o passar do tempo, foram se aprimorando, inclusive para navegação em alto mar que requeria conhecimentos mais específicos (MARCONI; PRESSOTO, 1986).

As primeiras estradas, formadas de pedras, mais antigas datam de 3.000 a.C. e foram construídas pelo rei egípcio Quéops e favoreciam o transporte de blocos que serviriam para a construção das pirâmides. Para o historiador grego Heródoto na tumba da rainha da cidade de Ur foram encontradas quatro rodas ligadas por um eixo que precisariam de estradas para se locomover (MODERNELL, 1989).

Por volta de 312 a.C., os romanos começaram a construir estradas e suas conquistas iam adquirindo maior proporção à medida que novas estradas eram interligadas. Eles possuíam 80.000 km de estradas que iam para o ocidente (Gália,

Espanha, Inglaterra) e para o oriente (Grécia e Iugoslávia). No total, a rede viária, sem pavimentação dos romanos atingia 350.000 km como diz o ditado: Todos os caminhos levam a Roma (BRASIL, 2010).

A partir da criação dos veículos e estradas começam a surgir os problemas relacionados ao trânsito. Na Grécia Antiga aconteciam intensos congestionamentos, pois a largura das vias não era suficiente. Já no Império Romano, iniciaram as sinalizações, os marcos de quilometragem e assim as regulações para o novo tráfego que estava se formando. No entanto, historiadores como Tito Lívio foram criticados por acreditarem em uma maior disciplinaridade nas ruas, como a circulação dos veículos em horas programadas e a criação de estacionamentos. Júlio César, no primeiro século antes de Cristo, teve que decidir por atitudes mais drásticas, como não permitir o tráfego dos veículos no centro da cidade, com exceção dos veículos oficiais e os pertencentes aos patrícios (BRASIL, 2010).

A palavra trânsito, que provém do latim *transitu*, significa a mudança de posição, o deslocamento (ALMEIDA, 2000 apud MARQUES; MACHADO, 2010). Para o Código de Trânsito Brasileiro (CTB) considera-se trânsito a utilização que pessoas, veículos e animais, isolados ou em grupos, fazem das vias para fins de circulação, parada, estacionamento e operação de carga ou descarga (BRASIL, 1997).

Meirelles e Arrudão (1966 apud ROZESTRATEN, 1988, p. 03) definem o trânsito como “o deslocamento de pessoas ou coisas pelas vias de circulação”, mas o que difere trânsito de tráfego seria a missão de transporte.

Segundo Ferreira (1986), trânsito é a circulação de pessoas ou de veículos. Essa definição denota simplesmente uma movimentação, o que não necessariamente implica uma norma, podendo significar uma circulação desorganizada como, por exemplo, em uma feira, na qual as pessoas caminham em diversos sentidos.

Para Rozestraten (1988, p. 4) há necessidade de uma definição mais complexa de trânsito: “o conjunto de deslocamentos de pessoas e veículos nas vias públicas, dentro de um sistema convencional de normas, que tem por fim assegurar a integridade de seus participantes”. Assim, o autor coloca a definição de trânsito e a finalidade do mesmo como assegurar a integridade de seus participantes. A certeza de que os usuários chegarão ilesos ao destino desejado, depende não só de

motoristas conscientes, que não dirijam sob o efeito de bebidas alcoólicas e drogas ou de forma negligente, mas de toda a organização do trânsito, e a preocupação de cada elemento em agir de acordo com as normas do sistema.

O trânsito atinge direta ou indiretamente todas as pessoas, independente de cor, raça, condição financeira, credo ou idade como, por exemplo, a mãe que leva o bebê em seu carrinho para passear pelas ruas, o idoso que demora a atravessar um cruzamento, a motocicleta que ultrapassa pela direita, a bicicleta, o carro potente, que está em alta velocidade e o carro antigo mais devagar. Todos formam o trânsito e, conseqüentemente, têm direito a ele, igualmente.

O sistema viário e o planejamento urbano têm por objetivo possibilitar a circulação dos pedestres e dos veículos sem que sofram acidentes, mas a demanda mundial de veículos aumentou, e o sistema não acompanhou esse significativo aumento no número de veículos (MARÍN; QUEIROZ, 2000). No Brasil nas últimas décadas, o número de automóveis cresceu rapidamente, passando de 3,1 milhões em 1970 para mais de 26 milhões em 1995, chegando a mais de 45 milhões em 2006 (ANFAVEA, 2007 apud MARQUES; MACHADO, 2010). Entretanto, o número de habitantes por veículo no país sofreu queda de 9,4 em 1996 para 8,0 em 2005, podendo atingir índices cada vez menores nas próximas décadas, tendo em vista a facilidade de produção, venda e licenciamento dos veículos (MARQUES; MACHADO, 2010). A busca pelo fator liberdade também pode contribuir significativamente na redução do número de pessoas por carro, podendo o indivíduo ir e vir com mais tranquilidade.

Sabe-se que com o advento da economia capitalista, a aquisição de bens materiais se configurou como crucial para a mobilidade social. Assim, o automóvel passou a ser adquirido por grande parcela da população mundial, inclusive como fator de *status* social. Segundo dados do Departamento Nacional de Trânsito – DENATRAN (BRASIL, 2012) a frota de veículos no país em dezembro de 2012 era de 76.137.191, incluindo todas as categorias. Grande parte deste montante está representada por carros, 42.682.111, seguido de motocicletas com 16.910.473 e de caminhonetes, com 5.238.656. Já em setembro de 2013, a frota de veículos no Brasil era de 80.179.368, sendo que os automóveis estão em primeiro lugar com 44.722.193 e as motocicletas, em segundo lugar com 17.804.148. O restante é composto por caminhões, ônibus, caminhonetes, ciclomotores, microônibus, reboques, semirreboques, *side-cars*, motonetas e outros. A frota de veículos por

região está assim estabelecida: Norte – 3.842.891; Nordeste – 12.814.393; Sudeste – 40.020.559; Sul – 16.148.366; Centro-Oeste – 7.353.159. O estado de São Paulo é o que apresenta o maior total de veículos – 25.584.693 (BRASIL, 2013). Esses dados nos apresentam uma realidade cada vez mais difícil e que exigirá esforços da sociedade e do governo para minimizar suas complicações devido ao aumento no número de veículos em circulação no Brasil.

Na retrospectiva do trânsito, Cunha (1999) afirma que no Brasil o primeiro veículo a chegar não foi regularizado segundo a lei, devido seu proprietário, Santos Dumont, se recusar a realizar o registro e emplacar o veículo. Para o autor (1999, p. 45), “não podemos dizer que ele tinha uma mentalidade retrógrada”, mas que possivelmente com a previsão de eras caóticas para o trânsito, preferiu inventar o avião que poderia voar.

A cada dia, mais veículos e pessoas se utilizam do trânsito e, em determinadas horas do dia, em alguns lugares, parece faltar espaço para tantos veículos e pedestres. Por causa do crescente fluxo de automóveis e transeuntes foi instituído um sistema de trânsito. À medida que cada vez mais pessoas usam veículos, impõe-se a necessidade de tornar o sistema mais abrangente e com um número maior de regras a serem cumpridas, para que haja a diminuição dos conflitos, possibilitando que todos possam alcançar suas finalidades.

No sistema de trânsito, homem, via e veículos interagem constantemente. Na via não somente a pista, mas também a pavimentação, a sinalização, os cruzamentos e os pedágios precisam ser considerados, pois, influenciam a maneira como o sistema de trânsito acontece. Assim, via pode ser considerada como o ambiente que rodeia o veículo, o pedestre ou mesmo ser o local em que eles se movimentam (ROZESTRATEN, 1988).

O veículo pode aparecer de formas variadas como o automóvel, a motocicleta, a bicicleta, o caminhão e o ônibus. Cada um com suas respectivas velocidades estipuladas, meios de comunicação, dispositivos de iluminação, frenagem e de amortecimento dos choques. O veículo pode constituir-se em uma arma de guerra, quando se considera que pesa várias toneladas e atinge altas velocidades, podendo matar e destruir. Para tanto, o trânsito é um movimento essencialmente social e o homem apresenta-se como o sistema mais complexo, no qual há muitos elementos envolvidos, contribuindo para o maior fator de acidentes (ROZESTRATEN, 1988).

O homem, em diversos momentos, pode desempenhar variados papéis no sistema do trânsito. Como participante ativo do mesmo e usuário da via pública temos: o pedestre, o ciclista, o motociclista e os motoristas de diversas categorias. Como profissionais que cuidam da segurança do sistema temos: os policiais do trânsito, outros que não aparecem diretamente no trânsito, mas são de suma importância que são os engenheiros e as autoridades do trânsito, que decidem sobre a regulamentação na cidade e na estrada, determinando o fluxo, os sinais, as zonas de estacionamento, dentre outras funções (ROZESTRATEN, 1988).

Muitos dos conflitos ocorridos no trânsito estão relacionados à maneira como a realidade está significada pelos motoristas, como por exemplo, quando o carro é usado como se fosse a casa do motorista. Nesta situação, o modo de agir em público será revestido de valores particulares, pessoais e próprios do ambiente restrito da casa, contribuindo para o surgimento ou agravamento de conflitos no trânsito (CORASSA, 2003). Ou seja, o motorista irá agir de forma semelhante no particular e no público, por vezes, esquecendo-se do fator social para uma melhor organização do sistema do trânsito, contribuindo para o aumento no número de acidentes de trânsito, que serão apresentados a seguir.

1.2 Os acidentes de trânsito e as estatísticas sobre mortalidade no trânsito

Segundo Marín e Queiroz (2000), depois da incorporação dos veículos no cotidiano das comunidades surgiu um importante problema social, o acidente de trânsito. Enquanto os países desenvolvidos se esforçam consideravelmente para controlar os acidentes de trânsito, nos países em desenvolvimento, o problema dos acidentes está cada vez maior, exigindo soluções mais rápidas para conter o número de vítimas advindas dessas ocorrências.

Para Rozestraten (1988, p. 74) o acidente de trânsito se configura como “uma desavença não intencionada, envolvendo um ou mais participantes do trânsito, implicando algum dano e noticiada à polícia diretamente ou através dos serviços de Medicina Legal”. Um acidente de trânsito pode ser também caracterizado como um evento que provocou danos e envolveu um veículo, a via e a pessoa humana ou animais, tendo a necessidade da ocorrência de no mínimo dois fatores (SOUZA; MINAYO; FRANCO, 2007).

Feitas, Ribeiro e Jorge (2007, p. 3055) citando a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2004), defendem que os acidentes de trânsito são “eventos de etiologia multifatorial potencialmente evitáveis e decorrentes de fatores como aumento da frota de veículos, falhas humanas e leis inadequadas ou insuficientes”. Assim, a investigação de um acidente de trânsito pressupõe que sejam avaliadas diversas situações que podem ter proporcionado à ocorrência desse acidente.

Nos países industrializados os acidentes de trânsito representam a maior causa de morte em pessoas com menos de quarenta anos de idade. (HOFFMANN, 2003). Segundo a Classificação Internacional de Doenças, os acidentes e a violência são considerados causas externas de morbidade e mortalidade (OMS, 1993 apud ANDRADE et al., 2003). Na população brasileira corresponde a segunda maior causa de morte, mas entre a faixa etária de 5 a 39 anos, representam a primeira causa de morte, sendo o acidente de trânsito fator de grande responsabilidade (MELLO JORGE, 1997 apud ANDRADE et al., 2003).

Tendo em vista, a realidade presenciada no país, os acidentes de trânsito começam a ser vistos como um fator de saúde pública (QUEIROZ; OLIVEIRA, 2003) e ainda, como uma forma de violência, o que favorece a sobrecarga dos serviços de emergência (VIEIRA et al., 2010). Em cidades que ultrapassam a categoria de porte médio, tem ainda mais presente essa realidade (QUEIROZ; OLIVEIRA, 2003), devido o aumento no número de veículos e a não adequação do sistema do trânsito para acolher este aumento.

Quando Marín e Queiroz (2000) citam Soderlund e Zwi (1995), vão mais adiante a pensar que além de representar um grande problema de saúde pública, a frota de veículos libera excesso de gases, provocando doenças respiratórias e aumento do ruído que contribui para o estresse. Os acidentes de trânsito implicam o custo anual de 1% a 2% do Produto Interno Bruto (PIB) para os países menos desenvolvidos. Rozestraten (1988) estimou no referido ano de publicação, que os custos sociais com os acidentes de trânsito no município de São Paulo eram de aproximadamente 400 dólares por dia, ou seja, os gastos com as vítimas de acidentes de trânsito custam consideráveis quantias para os cofres públicos, em decorrência dos longos períodos de internações e dos custos previdenciários devido ao afastamento do trabalho.

Para exemplificar essa realidade, Rozestraten (1988) apresentou uma pesquisa realizada em diversos países entre 1979 e 1983 sobre as vítimas fatais do

trânsito. Alemanha, França, Japão e Itália durante toda a pesquisa apresentaram índices menores que o Brasil. O Japão em 1983 teve o segundo resultado mais alto de vítimas fatais: cerca de 13 mil. Mas tais resultados não se equiparam com o Brasil, que no mesmo período, manteve resultados acima de 20 mil mortes.

Pires et al. (apud MARÍN; QUEIROZ, 2000, p. 3) afirmam que “o Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN) registrou, em 1994, mais de 22 mil mortes no trânsito do país e mais de 330 mil feridos”, tendo o custo anual ultrapassado três bilhões de dólares.

Segundo Cunha (1999), o Brasil no ano de 1997 registrou cinquenta por cento dos acidentes de trânsito do mundo, com uma frota de veículos menor que cinco por cento da frota de veículos mundial. Com isso, o autor conclui que de cada cem acidentes de trânsito registrados no mundo todo, cinquenta foram gerados no Brasil, ao passo que o número de veículos em comparação com a atualidade era reduzido. Os números são alarmantes em relação ao trânsito, configurando-se como trágica a situação do Brasil nessa categoria.

Os números de vítimas segundo os dados de 2002 do DENATRAN (BRASIL, 2010) são de 394.596, sendo 20.039 vítimas fatais e 374.557 não fatais, destacando-se que na maioria dos acidentes de trânsito existem vítimas, como mostram os números. Em estatísticas de 1997, o DENATRAN apresenta que o número de acidentes envolvendo vítimas era de 327.640, com 24.107 com vítimas fatais e 303.533 sem vítimas fatais. Embora o número de vítimas fatais tenha diminuído o número de acidentes com vítima aumentou consideravelmente, assim como os gastos do Governo com os acidentados.

Segundo dados estatísticos (BRASIL, 2014), em 2011, a Taxa de Mortalidade Específica (TME) por acidente de transporte terrestre considerando todos os estados brasileiros foi de 22,5%, calculados a partir de óbitos por 100.000 habitantes. Os estados que apresentaram maiores índices de TME foram Rondônia, Tocantins e Mato Grosso com percentis de 37,6, 36,0 e 34,3, respectivamente. Quanto ao total de óbitos por acidente de transporte terrestre, em 2011, ocorreram 43.256 em todo o território nacional.

Outras pesquisas trazem que de cada 100 mortes por acidentes de trânsito, 70 são de pessoas de país subdesenvolvido e ainda que, destes, um terço são crianças. Em países da América do Sul, mais da metade das mortes acontece

por causa de atropelamentos fatais, no entanto, em países mais ricos, as maiores vítimas são os motoristas e os passageiros (LUNDEBYE, 1997).

Os grupos com maior vulnerabilidade para acidentes de trânsito são os pedestres, os ciclistas e os motociclistas. O risco de morte em um acidente é maior para ciclistas e pedestres, sendo que compõem o maior percentual de vítimas do sistema viário (ALMEIDA et al., 2013).

Os estudos de Feitas, Ribeiro e Jorge (2007) apresentam dados relevantes quanto ao envolvimento de crianças do sexo masculino como vítimas de acidentes de trânsito, situação aumentada devido os meninos brincarem mais fora de suas casas em relação às meninas. A bicicleta também foi apontada como participador dos acidentes de trânsito, visto que é um dos instrumentos utilizados pelas crianças e por pessoas que precisam de um meio de locomoção de baixo custo. Nas pesquisas dos mesmos autores (2007, p. 3055) “no Brasil, em 2004, 34,8% dos óbitos foram decorrentes de acidentes de transporte e, destes, 6,9% acometeram menores de 15 anos”. De acordo com estatísticas do Departamento Nacional de Trânsito (BRASIL, 2010), 21.199 crianças de 0 a 12 anos foram vítimas em acidentes de trânsito ocorridos no país em 2006. Desse total, 818 foram vítimas fatais. A estatística de mortalidade por acidente de trânsito demonstra o quanto os participantes do trânsito estão vulneráveis a risco de morte.

Rocha (2003, p. 226) destaca que a faixa etária de maior incidência de atropelamentos está entre os 5 e 10 anos, e pertence ao sexo masculino. Sugere ainda, que outros fatores estão envolvidos nos atropelamentos de meninos como: “alta velocidade dos veículos, travessias em vias de mãos duplas em condições inseguras, desrespeito às normas, impunidade, falta ou inadequação de educação e outros”.

Os fatores que mais contribuem para a ocorrência de acidentes de trânsito em ordem de prioridade são: uso de bebidas alcoólicas, velocidade excessiva, inadequação na utilização do cinto de segurança e de equipamentos infantis, não adequação das pistas de rolamento, não adequação no *design* dos veículos e insuficiência na aplicação de normas de segurança no trânsito (OMS, 2008 apud MARQUES; MACHADO, 2010).

Outros fatores também contribuem para o aumento no número de motocicletas e conseqüentemente no aumento de mortes por acidente, são eles os congestionamentos, a não eficiência do transporte coletivo, serviços de entrega e

mototaxistas (ALMEIDA et al., 2013). Para Ragazzo e Lima (2013), no Brasil, a dependência de automóveis é uma consequência negativa para o trânsito, pois quanto mais pessoas usam os carros, há mais carros nas ruas e também mais intensidade no trânsito com risco de mais acidentes. O carro é escolhido por ser mais rápido, seguro e confortável comparado ao transporte coletivo, mas nem sempre essa segurança acontece.

Para Hoffmann e Gonzáles (2003) quando se considera as falhas humanas na explicação dos acidentes, se destacam causas diretas e indiretas. As causas diretas podem ser consideradas como aquelas que estão ligadas às condutas e aos eventos que antecedem o acidente, estando diretamente responsáveis por ele. Nesta podemos destacar: problemas ou erros no reconhecimento e identificação, erros de processamento, de tomada de decisão e na execução da manobra. Já as causas indiretas podem ser consideradas como as condições ou os estados que propiciam a alteração do nível de processamento das informações do condutor do veículo. Nesta podemos destacar algumas categorias como: físicas/fisiológicas, psíquicas/psicológicas, transtorno psicofísicos transitórios, uso de substâncias tóxicas, comportamentos interferentes, busca intencional de risco e das emoções intensas, fenômenos perceptivos e atencionais, agentes inibidores da prudência, inexperiência e problemas de aprendizagem.

As pesquisas e estatísticas apresentam que no trânsito, as falhas humanas, se tornaram importante causa para o aumento na incidência do número de acidentes, devido fatores como uso de álcool, velocidade, sono, fadiga, distrações, dentre outros (HOFFMANN; GONZÁLES, 2003). Analisar as estatísticas de mortalidade no trânsito é importante para a compreensão da grandiosidade do problema que tem repercussões cotidianas.

Também nos países mais populosos um dos problemas enfrentados relaciona-se a como tratar a reincidência na ocorrência de acidentes de trânsito, como por exemplo, em um acidente envolvendo motoristas alcoolizados em que as consequências são graves e os custos são altos (NICKEL, 2003). Se houvesse conscientização dos motoristas quanto aos riscos da velocidade e do uso de drogas lícitas (álcool e medicamentos) e ilícitas (drogas de modo geral) ao dirigir, além do menor número de vítimas, os gastos do Governo poderiam ser aplicados em outros setores, como por exemplo, na melhoria das condições das rodovias.

Após o envolvimento em acidentes de trânsito as reflexões apresentadas pelos condutores e passageiros trazem a problemática de que o motorista não realizou sua função adequadamente. O carro foi relatado também como um fator que possibilita ao motorista maior liberdade, independência e posicionamento social. Para os motociclistas houve a reflexão de que a motocicleta é uma ameaça à segurança física (QUEIROZ; OLIVEIRA, 2003). Também aparecerem nas entrevistas com condutores e passageiros acidentados, os temas das sequelas físicas, a probabilidade em perder parte do corpo, os riscos com a cirurgia, a preocupação com a morte e a recuperação da saúde. Todos esses aspectos estão presentes como medos e dificuldades nas falas das vítimas de acidentes de trânsito. Surge também a ansiedade em assumirem novamente o controle sobre o que tinham, como a vida, as atividades cotidianas e a convivência familiar (QUEIROZ; OLIVEIRA, 2003).

Para Marín e Queiroz (2000) o drama com a motorização também é maior em sociedades em desenvolvimento, e relata a necessidade de se trabalhar a questão de segurança no trânsito. Ao citarem o Código de Trânsito, apontam como marco inicial para a mudança desses altíssimos números, a criação de programas adicionais, imprescindíveis para criar uma nova cultura no trânsito. Há necessidade de um conjunto de medidas efetivas, que tenham aspectos educativos e preventivos, com a participação tanto da sociedade civil como dos governos. Pois, mesmo que a multa tenha efeito para o infrator, somente ela não será capaz de modificar hábitos nos condutores (ROCHA; SCHOR, 2013).

1.3 Campanhas educativas

O desenvolvimento de ações de prevenção a acidentes é verificado em muitos países, objetivando conseguir a atenção de diversos setores da sociedade e do governo para a problemática que é responsável por inúmeras mortes e pela incapacidade de tantas pessoas (SOUZA; MINAYO, 2005 apud SOUZA, MINAYO; FRANCO, 2007).

No combate ao aumento do número de acidentes de trânsito estão as campanhas educativas e os seminários sobre trânsito produzidos pelo DENATRAN e outros órgãos preocupados com a situação do país. Nestas campanhas artistas, cantores e vítimas de acidentes de trânsito empenham-se para mostrar a crítica

realidade do trânsito brasileiro. No entanto, como verificado na página eletrônica do DENATRAN além do álcool, do não uso dos cintos de segurança e da manutenção regular do veículo, outras temáticas como o efeito das drogas terapêuticas sobre a atividade de dirigir, são pouco ou nada trabalhadas. A Semana Nacional de Trânsito, todos os anos, ocorre entre os dias 18 e 25 de setembro e consiste em se trabalhar mais ativamente o tema trânsito nos diversos contextos sociais, com a finalidade de mostrar a realidade que vem sendo enfrentada e as situações que poderiam ser melhoradas para um trânsito mais seguro.

Para serem efetivos os programas preventivos a Organização Mundial da Saúde diz que devemos estar preocupados com características sócio-culturais e psicológicas da população a ser atingida, pois para mudar uma atitude no trânsito é preciso uma modificação do comportamento (QUEIROZ; OLIVEIRA, 2003). Assim, as campanhas educativas precisam estar melhor organizadas para se atingir o objetivo que é o de prevenção contra os acidentes de trânsito.

O adolescente e o adulto jovem do sexo masculino são aqueles que mais se envolvem em diversas situações de risco (ANDRADE et al., 2003; QUEIROZ; OLIVEIRA, 2003), como não respeitar a sinalização, excesso de velocidade permitida e uso de bebida alcoólica (ANDRADE et al., 2003). Essas situações de risco acontecem principalmente entre as atividades de lazer e trabalho (QUEIROZ; OLIVEIRA, 2003). Para evitar os riscos maiores, são essenciais campanhas voltadas para essa população propondo uma direção defensiva e o aumento da conscientização sobre um trânsito seguro. Ações de ampliação de fiscalização, implantação de meios para redução da velocidade dos veículos e aprimoramento da sinalização são apontados pelos envolvidos em acidentes de trânsito como fatores importantes na diminuição desses acontecimentos (QUEIROZ; OLIVEIRA, 2002; BRASIL, 2008; ANDRADE; MELLO JORGE, 2000; HINGSON et al., 2002 apud ANDRADE et al., 2003).

Falar em trânsito seguro é pressupor educação para o condutor e para o pedestre, mas os investimentos são altos, o que dificultaria tal meta nos municípios brasileiros (MARQUES; MACHADO, 2010). Por isso, para se educar a população, o envolvimento da sociedade civil e do poder público é imprescindível.

O Novo Código de Trânsito Brasileiro foi decretado e sancionado em 23 de setembro de 1997, visando a uma melhor adequação da legislação à nova realidade que o trânsito estava adquirindo. Seus artigos resguardam direitos e

deveres para os diversos envolvidos no sistema do trânsito, inclusive para as esferas governamentais responsáveis por fiscalizar o sistema do trânsito. Fornece explicações, em seus capítulos, sobre as normas gerais e de conduta; pedestres e condutores de veículos não motorizados; cidadão; educação para o trânsito; sinalização; engenharia de tráfego, operação, fiscalização e policiamento ostensivo de trânsito; veículos; veículos em situação internacional; registro de veículos; licenciamento; condução de escolares; condução de moto-frete; habilitação; infrações; penalidades; medidas administrativas; processo administrativo; crimes de trânsito (BRASIL, 1997).

Com as novas legislações complementares em vigor, o Código de Trânsito Brasileiro (BRASIL, 2008) traz em seu sexto capítulo, artigos com essa necessidade de integração entre os diversos setores federais, estaduais e municipais, por meio dos Ministérios e Secretarias de Transporte, Saúde, Educação, Trabalho e Justiça (QUEIROZ; OLIVEIRA, 2002) para atingir a meta que tantas vezes já se foi programada, mas que dificilmente apresenta o que é esperado.

Art. 74. A educação para o trânsito é direito de todos e constitui dever prioritário para os componentes do Sistema Nacional de Trânsito.

§ 1º É obrigatória a existência de coordenação educacional em cada órgão ou entidade componente do Sistema Nacional de Trânsito.

§ 2º Os órgãos ou entidades executivos de trânsito deverão promover, dentro de sua estrutura organizacional ou mediante convênio, o funcionamento de Escolas Públicas de Trânsito, nos moldes e padrões estabelecidos pelo CONTRAN.

Art. 75. O CONTRAN estabelecerá, anualmente, os temas e os cronogramas das campanhas de âmbito nacional que deverão ser promovidas por todos os órgãos ou entidades do Sistema Nacional de Trânsito, em especial nos períodos referentes às férias escolares, feriados prolongados e à Semana Nacional de Trânsito.

§ 1º Os órgãos ou entidades do Sistema Nacional de Trânsito deverão promover outras campanhas no âmbito de sua circunscrição e de acordo com as peculiaridades locais.

§ 2º As campanhas de que trata este artigo são de caráter permanente, e os serviços de rádio e difusão sonora de sons e imagens explorados pelo poder público são obrigados a difundir-las gratuitamente, com a frequência recomendada pelos órgãos competentes do Sistema Nacional de Trânsito.

Art. 76. A educação para o trânsito será promovida na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus, por meio de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação.

Parágrafo único. Para a finalidade prevista neste artigo, o Ministério da Educação e do Desporto, mediante proposta do CONTRAN e do

Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, diretamente ou mediante convênio, promoverá:

I - a adoção, em todos os níveis de ensino, de um currículo interdisciplinar com conteúdo programático sobre segurança de trânsito;

II - a adoção de conteúdos relativos à educação para o trânsito nas escolas de formação para o magistério e o treinamento de professores e multiplicadores;

III - a criação de corpos técnicos interprofissionais para levantamento e análise de dados estatísticos relativos ao trânsito;

IV - a elaboração de planos de redução de acidentes de trânsito junto aos núcleos interdisciplinares universitários de trânsito, com vistas à integração universidades-sociedade na área de trânsito.

Art. 77. No âmbito da educação para o trânsito caberá ao Ministério da Saúde, mediante proposta do CONTRAN, estabelecer campanha nacional esclarecendo condutas a serem seguidas nos primeiros socorros em caso de acidente de trânsito.

Parágrafo único. As campanhas terão caráter permanente por intermédio do Sistema Único de Saúde - SUS, sendo intensificadas nos períodos e na forma estabelecidos no art. 76.

Art. 78. Os Ministérios da Saúde, da Educação e do Desporto, do Trabalho, dos Transportes e da Justiça, por intermédio do CONTRAN, desenvolverão e implementarão programas destinados à prevenção de acidentes.

Parágrafo único. O percentual de dez por cento do total dos valores arrecadados destinados à Previdência Social, do Prêmio do Seguro Obrigatório de Danos Pessoais causados por Veículos Automotores de Via Terrestre - DPVAT, de que trata a Lei nº 6.194, de 19 de dezembro de 1974, serão repassados mensalmente ao Coordenador do Sistema Nacional de Trânsito para aplicação exclusiva em programas de que trata este artigo.

Art. 79. Os órgãos e entidades executivos de trânsito poderão firmar convênio com os órgãos de educação da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, objetivando o cumprimento das obrigações estabelecidas neste capítulo (BRASIL, 2008, p. 34).

Embora a educação para o trânsito seja um fator fundamental no Código de Trânsito Brasileiro (BRASIL, 2008) as ações estão iniciando-se no país. Estima-se que menos de 10% dos alunos de escolas brasileiras estão em contato com informações sobre a educação para o trânsito (FARIA; BRAGA, 1999). Assim, ações que transformem os envolvidos no trânsito em cidadãos conscientes de direitos e deveres, através de uma educação para o trânsito e de uma mudança cultural são necessárias (QUEIROZ; OLIVEIRA, 2003).

O Conselho Federal de Educação por meio da portaria 678/91 determina o trabalho de temas e conteúdos da educação para o trânsito na grade curricular de alunos de 7 a 18 anos, mas a experiência brasileira em relação à educação para o trânsito acontece em poucas cidades, com a abordagem do

trânsito em todas as disciplinas afins. Geralmente a forma como está sendo trabalhada a educação para o trânsito não está contemplando bons resultados. Seria necessário inserir o tema em um contexto mais amplo, no qual a criança e o adolescente reflitam sobre os fatores éticos, entendam as regras do trânsito, a segurança para as pessoas e adotem comportamentos mais humanizados (FARIA; BRAGA, 1999).

O olhar atento para propostas como essa é necessário para reorganizar a forma como se trabalha com tal temática. Contudo, já foram pensadas formas de melhorar a realidade do trânsito brasileiro, mas continua faltando a efetiva implantação dessas ações, principalmente no que diz respeito à Educação para o Trânsito nas escolas.

A Educação para o Trânsito faz parte da educação ético-social, que não encontra sentido se ensinada como uma disciplina independente das demais. Os conhecimentos teórico e prático precisam integrar o homem, o meio ambiente e a realidade social, inclusive o contexto de vida do aluno. Criar com o aluno hábitos e atitudes que possibilitem uma convivência correta, bem como a aceitação de normas sociais. Assim, o principal objetivo da Educação para o Trânsito será “a formação da criança ou do adolescente para ser cidadão responsável pela própria sobrevivência, respeitar os demais e as normas sociais em diversos papéis de pedestre, condutor e passageiro” (HOFFMANN; LUZ FILHO, 2003, p. 108).

Para se trabalhar educação para o trânsito com crianças é necessário permitir que elas assumam posicionamentos frente ao que se está discutindo, para assim exercer a plena cidadania. Se for permitido que a criança legisle a respeito das regras permite-se que haja uma conscientização da razão de ser dessas regras, bem como o desenvolvimento do respeito e da reciprocidade em relação aos demais, e efetiva a compreensão da lei moral (QUEIROZ; RONCHI; TOKUMARU, 2009). Com isso, a criança que está apenas absorvendo conhecimento transmitido pelo professor e não participando ativamente da construção deste conhecimento, terá dificuldades de se desenvolver como um cidadão, cooperativo com as necessidades dos demais.

A partir dessas discussões é possível compreender que a teoria construtivista não apresenta o que e como ensinar, mas abre horizontes para o entendimento da forma como ocorre o aprendizado e de como a criança se apresenta. A problemática se pauta então, em tentar buscar um equilíbrio entre o

que se é capaz de assimilar e o que é necessário transmitir-lhe para a formação enquanto pessoa e cidadão (CHAKUR, 2005).

Lajonquiere (1997) acrescenta que para Piaget quando é construído o conhecimento, temos que ter a percepção de que se está reconstruindo, pois o sujeito já tem uma construção anterior ou há uma construção de outros. Isso nos permite pensar que mesmo sendo uma criança, ela traz consigo conceitos e conhecimentos anteriores que não podem ser desconsiderados pelos professores que transmitirão o conhecimento e proporcionarão as discussões sobre o trânsito. Portanto, não é a escola a primeira instituição da qual a criança é participante, a família é a primeira a transmitir valores e conhecimentos às crianças.

Já para Parrat-Dayan (2007) a criança necessita ser vista não como receptáculo vazio, mas como fonte de conhecimento e interlocutora intelectual do adulto, pois a criança vivencia diversas situações no seu convívio social e familiar que podem contribuir para a reflexão dos comportamentos humanos no trânsito e inclusive, de suas próprias atitudes perante o meio, como cidadão.

A cidadania, na concepção de Piaget, implica ao mesmo tempo o indivíduo e o grupo, a autonomia e a cooperação. Ela requer dois tipos de aprendizagem: a intelectual e afetiva, para saber utilizar a liberdade de cidadão, e a cooperativa, para saber considerar o ponto de vista do outro (PARRAT-DAYAN, 2007, p. 22).

A formação do pensamento em seus alunos torna-se essencial na composição dos objetivos da escola. Os caminhos que conduzem as crianças à elaboração de sua personalidade estão pautados justamente na educação e na construção do pensamento. A educação para Piaget possibilita que a criança pense por si mesma e se posicione, permanecendo aberta às opiniões dos outros (PARRAT-DAYAN, 2007). A troca de opiniões e pensamentos traz enriquecimento ao aprendizado e à formação da personalidade da criança, contribuindo para o sistema do trânsito que exige um compartilhamento de pensamentos, atitudes e do próprio meio físico.

Quando a escola, por meio dos professores, permite um espaço para tais discussões, está permitindo também, o aprendizado da cidadania, pois disponibiliza condições de a criança compreender as regras e ter consciência de seu papel no convívio com os outros. Assim, viver em sociedade traz questões ligadas à

cidadania e à educação moral. Para Piaget, moral se relaciona com o respeito do indivíduo pelas regras.

Outras experiências como a reeducação para o trânsito também precisam ser pensadas, foi o que aconteceu em Florianópolis, no início de 1989, tendo iniciado os atendimentos do Programa de Orientação Psicológica Preventiva (POPP), cumprindo a Resolução 670/87 do Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAN) que objetivava envolver os condutores em uma reflexão sobre os problemas do trânsito, para que não se envolvam novamente em acidentes. Tal reflexão incluía o ato de beber e dirigir, o cometer infrações de trânsito e a temática do uso do cinto de segurança. O programa também realizava encaminhamentos para entidades públicas e privadas para tratamento do vício do álcool e outras drogas (HOFFMANN, 2003). O programa desenvolvia atividades de reeducação ao trânsito, situação que deveria ser estendida a outros estados, tendo em vista os bons resultados encontrados.

1.4 Psicologia do Trânsito

A Psicologia do Trânsito pode ser compreendida como o estudo, por meio de uma metodologia científica válida, dos comportamentos humanos e dos fatores, processos internos e externos, tanto conscientes quanto inconscientes que possam provocá-los ou alterá-los, e que ocorrem no trânsito. Assim, a Psicologia do Trânsito estuda como acontecem os comportamentos e os deslocamentos na situação de trânsito, bem como as suas causas (ROZESTRATEN, 1988).

Com a estruturação da Psicologia do Trânsito no Brasil em quatro etapas é possível compreender sua evolução ao longo da história e no contexto do desenvolvimento da Psicologia. Na primeira etapa são destacadas as aplicações das técnicas de exame psicológico até o reconhecimento da Psicologia como profissão; na segunda, a importância da Psicologia enquanto disciplina científica; na terceira etapa, o desenvolvimento da Psicologia do Trânsito em diversos setores e ainda sua interdisciplinaridade; na quarta etapa destacam-se a aprovação do Código de Trânsito Brasileiro e a ampliação da sensibilidade da sociedade e dos psicólogos do trânsito com as discussões a respeito de políticas públicas, educação e segurança (HOFFMANN; CRUZ, 2003).

O nascimento da Psicologia do Trânsito aconteceu em 1910, tendo com precursor Hugo Munsterberg, diretor do laboratório de demonstração de Psicologia Experimental da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, e que submeteu os motoristas dos bondes da cidade de Nova York a uma bateria de testes de habilidade e inteligência (SCHULTZ; SCHULTZ, 1999 apud ROZESTRATEN, 2003).

No Brasil, historicamente, entre os anos de 1963 e 1985 ocorreu a consolidação da Psicologia do Trânsito, sendo evidente a presença de alguns eventos como:

- em 1966, a aprovação do Código Nacional de Trânsito, que torna obrigatória a realização dos exames psicológicos para a obtenção da Carteira Nacional de Habilitação, no âmbito nacional;

- as criações do Conselho Federal de Psicologia e dos Conselhos Regionais de Psicologia que contribuíram para o desenvolvimento da Psicologia do Trânsito e em questões de controle e observação nas manifestações éticas nas avaliações psicológicas realizadas pelos psicólogos;

- no final de 1981 ocorreu a nomeação dos psicólogos, Reinier Rozestraten, Efrain Rojas-Boccalandro e J. A. Della Coleta, para comporem a Comissão Especial do Exame Psicológico para Condutores, que ofereceu ao CONTRAN proposta de reformulação da normativa vigente;

- a importância do professor e pesquisador Reinier Rozestraten para a Psicologia do Trânsito;

- nos anos oitenta uma maior presença da temática da Psicologia do Trânsito e Segurança Viária nas universidades (HOFFMANN; CRUZ, 2003).

Rozestraten (1988) se questionou se a Psicologia do Trânsito é uma ciência de tanta importância, porque no Brasil não foi estudada anteriormente? Após este questionamento, apresentou um levantamento a respeito dos fatores que podem ter contribuído para tal fato, que foi: a Psicologia do Trânsito ser vista como um trabalho rápido e sem muita importância; não conseguir produzir concretamente muitas modificações no trânsito; o trânsito não produz algo valoroso; relação entre Psicologia do Trânsito com psicotécnico, sendo rotineira, pouco criativa e rendosa; não existir cargos de psicólogo do trânsito em instituições governamentais. Mesmo tendo tal levantamento de fatores acontecido há tantos anos, a maioria deles continua atualmente impedindo o crescimento da Psicologia do Trânsito enquanto

uma ciência e profissão. Um dos fatores que sofreu mudanças com a criação de estruturas governamentais para cuidar do trânsito, foi a contratação de psicólogos para o trabalho nessa área.

Foi entre as décadas de 1950-1960 que houve o desenvolvimento da Psicologia do Trânsito, com a formação de locais de pesquisa sobre esse comportamento, em universidades e nas instituições dos governos da Alemanha, Inglaterra, Suíça, França, Holanda, Finlândia, Austrália, Áustria, Canadá, Estados Unidos e Japão. No Brasil, os primeiros congressos nacionais sobre a Psicologia do Trânsito que aconteceram nos anos de 1982, 1983, 1985 e 1987 foram os primeiros passos para a consolidação da Psicologia do Trânsito no Brasil (ROZESTRATEN, 1988).

Foi Reinier Rozestraten que possibilitou com seus estudos e discussões uma nova visão a respeito da Psicologia do Trânsito, atuando como um marco histórico divisor, pois anteriormente a ele verificava-se a presença de uma Psicotécnica Aplicada e posteriormente, de uma Psicologia do Trânsito e da Segurança Viária no país (HOFFMANN; CRUZ, 2003). As publicações nacionais e internacionais, a participação em congressos, a organização de cursos para diversos estudantes e profissionais, inclusive os psicólogos dos Departamentos Estaduais de Trânsito, trouxe um maior reconhecimento da Psicologia do Trânsito no Brasil (HOFFMANN, 1995 apud HOFFMANN; CRUZ, 2003).

A participação da Psicologia nas áreas do trânsito está adquirindo maior e melhor representação com o passar do tempo. A representação dos psicólogos neste setor está se ampliando. Quando a profissão discute a realidade do trânsito brasileiro e pensa juntamente com outros profissionais soluções, ou mesmo, a melhoria da atuação do psicólogo neste setor, um grande avanço é verificado.

Em 2011, a Psicologia, por meio do Conselho Federal de Psicologia, reservou momentos para a discussão da temática sobre Avaliação Psicológica e uma das áreas que realiza grande número de avaliações psicológicas cotidianamente é a Psicologia do Trânsito.

O objeto de estudo da Psicologia do Trânsito é o comportamento daqueles que participam do trânsito, por meio da observação, da experimentação, da inter-relação com outras ciências, dos métodos científicos e didáticos é possível entender como acontece o comportamento e atuar na formação de comportamentos

que apresentem maior segurança e estejam condizentes com a cidadania (ROZESTRATEN, 2003).

Assim, objetivando a diminuição do número de acidentes de trânsito, foi atribuído, no passado, importância a testagem de candidatos a motorista, inclusive dos motoristas de empresas, selecionando os que apresentavam desempenhos satisfatórios nas áreas: intelectual, motor, reacional e emocional (ROZESTRATEN, 2003).

Mas a atuação do psicólogo do trânsito precisa abranger outras esferas e não somente o motorista. Para Günther (2003) o psicólogo do trânsito precisa atuar em colaboração com: desenhistas industriais, engenheiros mecânicos e ergonomistas, estudando e avaliando todos os tipos de veículos; com urbanistas e engenheiros, estudando e avaliando todos os tipos de caminhos; com legisladores, estudando, avaliando e propondo regras mais realizáveis para o trânsito; e em programas educativos, para a prevenção e promoção da saúde.

O psicólogo que atua nesta área fica por vezes, pautado na procura de uma personalidade específica para aqueles que podem dirigir veículos automotores. No entanto, Hoffmann e Gonzáles (2003) complementam que, não há possibilidade de estabelecer um tipo específico de personalidade que implique em maior probabilidade de risco para a condução, mas sim, em dados de condutas arriscadas por parte dos condutores que levam ao envolvimento em acidentes. Por essas razões, o investimento na Psicologia do Trânsito necessita ser maior, a fim de pesquisar mais a respeito do comportamento humano no trânsito.

A seguir será apresentada uma das importantes áreas de atuação de Psicologia do Trânsito, a Avaliação Psicológica para Carteira Nacional de Habilitação.

1.5 A Avaliação Psicológica para Carteira Nacional de Habilitação (CNH)

A lei nº. 4.119 de 27 de agosto de 1962 atribui como função privativa do psicólogo a realização da Avaliação Psicológica. Entende-se como Avaliação Psicológica

Um processo técnico-científico de coleta de dados, estudos e interpretação de informações a respeito dos fenômenos

psicológicos, que são resultantes da relação do indivíduo com a sociedade, utilizando-se, para tanto, de estratégias psicológicas – métodos, técnicas e instrumentos. Os resultados das avaliações devem considerar e analisar os condicionantes históricos e sociais e seus efeitos no psiquismo, com a finalidade de servirem como instrumentos para atuar não somente sobre o indivíduo, mas na modificação desses condicionantes que operam desde a formulação da demanda até a conclusão do processo de avaliação psicológica (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2009, p. 3).

A Psicologia do Trânsito e a Avaliação Psicológica são áreas diferentes, mas a primeira se utiliza da segunda para a investigação das características psicológicas tanto de candidatos à obtenção da CHN quanto de mudança ou adição de categoria para a CNH (LAMOUNIER; RUEDA, 2005).

Difícilmente escutamos entre os indivíduos a pronúncia da expressão Avaliação Psicológica para CNH, mas, comumente, presenciamos o uso das palavras Exame Psicotécnico. Com o Novo Código de Trânsito Brasileiro houve a substituição dos termos Exame Psicotécnico por Avaliação Psicológica Pericial, e com a Resolução nº. 80/98 novas exigências para a realização das avaliações. Uma dessas exigências é o surgimento da necessidade de um curso específico para atuação na área, o de Perito em Trânsito (LAMOUNIER; RUEDA, 2005).

No que se refere à obrigatoriedade da avaliação psicológica para motoristas, esta veio a acontecer a partir da Resolução nº. 353/62 de 9 de fevereiro de 1992, no entanto, exames psicológicos eram realizados em motoristas profissionais desde 1953 (HOFFMANN, 1994/1995 apud MÉA; ILHA, 2003).

Os instrumentos utilizados no psicotécnico são os testes psicológicos e o termo psicotécnico está sendo substituído por avaliação psicológica gradativamente (MÉA; ILHA, 2003), como parte mais ampla em um processo de avaliação e não restrito apenas à aplicação de um instrumento, ou seja, de um teste psicológico. Quando se fala em processo há a necessidade de se pensar em outras formas de avaliação juntamente com a utilização dos testes psicológicos, como a dinâmica de grupo, a entrevista, a observação, por exemplo. Tal ampliação da compreensão da avaliação como processo é uma discussão que precisa ser iniciada na formação dos psicólogos para serem verificadas mudanças nessa atuação profissional.

Lamounier e Rueda (2005) discutem em sua pesquisa que a Avaliação Psicológica Pericial para o Trânsito é realizada de diferentes maneiras nos estados

brasileiros, tendo apenas em comum a obrigatoriedade de sua realização para obtenção de CNH e mudança de categoria. Mas um fator importante é o de que os psicólogos podem não estar recebendo a preparação adequada na graduação para a realização de avaliações psicológicas nas diversas áreas, situação que por vezes, pode ter contribuído para que o trabalho nesta área não seja considerado importante ou sério. Erros e negligências por parte do próprio psicólogo são verificados quando não há o reconhecimento dos testes psicológicos como instrumentos de valor para serem utilizados neste campo de atuação, como o seguimento de normas na aplicação e interpretação dos dados (DUARTE, 2003).

Alchieri (2003) também enfatiza que o psicólogo acaba por desconhecer a fundamentação da medida psicológica, quais os aspectos comportamentais que deve investigar e quais instrumentos deveria empregar. O que se torna preocupante e que se deveria elaborar são indicadores específicos, ou seja, um perfil, para a condução de veículos automotores, tornando-se mais eficaz para o fim ao qual se destina.

Ter conhecimento de atualizações dos testes psicológicos para uma melhor escolha de instrumentos adequados e não apenas escolhê-los e operá-los (ALCHIERI; NORONHA, 2003) é fundamental para um melhor desenvolvimento das atividades profissionais e para atingir os objetivos propostos com a avaliação psicológica para CNH. É necessário que o profissional psicólogo repense a utilização de instrumentos que não estejam adequados ao uso, para isso a consulta periódica ao Sistema de Avaliação dos Testes Psicológicos (SATEPSI), na página eletrônica do Conselho Federal de Psicologia (2013), traz informações relevantes quando aos testes com parecer favorável e desfavorável para utilização, bem como a data da última avaliação ao qual o teste foi submetido na comissão de avaliação do SATEPSI.

Méa e Ilha (2003) apresentam que em dados de sua pesquisa foram observados a importância de formação específica para se atuar na área do trânsito, ou seja, um aperfeiçoamento que especializa os profissionais para o trabalho, foi considerado, pelos próprios profissionais, situação relevante. A integração dos profissionais da área para troca de informações, realização de pesquisas e enfrentamento de dificuldades técnicas também foram apresentadas como aspecto importante (MÉA; ILHA, 2003).

O histórico da avaliação psicológica no Brasil está indicando pouca eficácia para o objetivo ao qual se designa, passando a atuar como uma obrigatoriedade, sem o embasamento científico necessário (ALCHIERI, 2003). Cruz, Hoffmann e Klüsener (2003) complementam que o psicólogo que trabalha com avaliação de condutores necessita do desenvolvimento de competências profissionais. Estas serão manifestadas quando o psicólogo for capaz de

- Identificar obstáculos a serem superados ou problemas a serem resolvidos para realizar a avaliação;
- Considerar diversos fatores da realidade (tempo, recursos, custos, informações disponíveis);
- Optar pela estratégia de avaliação mais eficiente, dimensionado sua oportunidade e riscos;
- Planejar e implementar a estratégia de avaliação adotada, mobilizando outros atores, se necessário, e procedendo por etapas;
- Coordenar essa implementação alinhada aos acontecimentos, modulando estratégia de avaliação psicológica prevista;
- Reavaliar, se necessário, a situação de mudar de estratégia;
- Respeitar, durante o processo, os princípios legais e éticos da avaliação psicológica dos condutores (equidade, respeito à intimidade);
- Controlar as emoções, valores, preconceitos, estereótipos, sempre que interferirem na eficácia ou na ética da avaliação;
- Cooperar com outros profissionais sempre que necessário ou por ser mais eficaz ou equitativo;
- Durante ou após a avaliação psicológica, extrair conhecimentos para serem usados nas próximas intervenções, documentar e registrar os procedimentos e as decisões para conservar as características que poderão ser úteis para o seu parecer, compartilhamento ou reutilização, tendo em vista uma possível necessidade de jurisprudência daquilo que foi decidido (CRUZ; HOFFMANN; KLÜSENER, 2003, p. 195-196).

A integração de competências técnicas, teóricas e práticas por parte do psicólogo que realiza avaliação psicológica de condutores é imprescindível para a real compreensão do comportamento humano no trânsito.

Para Duarte (2003) o trabalho do psicólogo do trânsito pode também auxiliar outros profissionais quando da realização de avaliações técnicas na diminuição inclusive dos acidentes de trânsito, tendo em vista a capacidade desses profissionais na compreensão dos comportamentos no ato de dirigir.

Entretanto, outras atividades podem contar com o auxílio do psicólogo do trânsito, além da própria avaliação psicológica, tais como: a realização do trabalho com a comunidade preparando-a para a implantação das normas e

avaliação destas para a comunidade; atuar na elaboração de políticas e diretrizes para o trânsito; orientar instrutores e examinadores quanto as variáveis psicológicas presentes no dirigir; estar presente nos setores de psicologia dos órgãos do trânsito atuando no planejamento, organização e direção; integrar equipes multiprofissionais para a educação para o trânsito; atuar na reeducação e reabilitação de motoristas, junto a Previdência Social; reeducação individual com condutores envolvidos em infrações; acompanhamento de condutores que apresentem histórico de acidentes de trânsito (SOLLERO NETO, 1986 apud MÉA; ILHA, 2003).

No Brasil, a resolução 425/12 do Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN) dispõe sobre o exame de aptidão física e mental, a avaliação psicológica e o credenciamento das entidades públicas e privadas para realização das avaliações, conforme trecho a seguir.

Art. 5º - Na avaliação psicológica deverão ser aferidos, por métodos e técnicas psicológicas, os seguintes processos psíquicos (Anexo XIII):

- I - tomada de informação;
- II - processamento de informação;
- III - tomada de decisão;
- IV - comportamento;
- V – auto-avaliação do comportamento;
- VI - traços de personalidade.

Art. 6º Na avaliação psicológica serão utilizados as seguintes técnicas e instrumentos:

- I - entrevistas diretas e individuais (Anexo XIV);
- II - testes psicológicos, que deverão estar de acordo com resoluções vigentes do Conselho Federal de Psicologia - CFP, que definam e regulamentem o uso de testes psicológicos;
- III - dinâmicas de grupo;
- IV - escuta e intervenções verbais.

Parágrafo único. Para realização da avaliação psicológica, o psicólogo responsável deverá se reportar às Resoluções do Conselho Federal de Psicologia que instituem normas e procedimentos no contexto do Trânsito e afins.

Art. 7º A avaliação psicológica do candidato portador de deficiência física deverá ser realizada de acordo com as suas condições físicas.

...

Art. 9º Na avaliação psicológica o candidato será considerado pelo psicólogo perito examinador de trânsito como:

- I - apto - quando apresentar desempenho condizente para a condução de veículo automotor;
- II - inapto temporário - quando não apresentar desempenho condizente para a condução de veículo automotor, porém passível de adequação;

III - inapto - quando não apresentar desempenho condizente para a condução de veículo automotor.

§ 1º O resultado inapto temporário constará na planilha RENACH e consignará prazo de inaptidão, findo o qual, deverá o candidato ser submetido a uma nova avaliação psicológica.

§ 2º Quando apresentar distúrbios ou comprometimentos psicológicos que estejam temporariamente sob controle, o candidato será considerado apto, com diminuição do prazo de validade da avaliação, que constará na planilha RENACH.

§ 3º O resultado da avaliação psicológica deverá ser disponibilizado pelo psicólogo no prazo de dois dias úteis.

Art. 10. A realização e o resultado do exame de aptidão física e mental e da avaliação psicológica são, respectivamente, de exclusiva responsabilidade do médico perito examinador de trânsito e do psicólogo perito examinador de trânsito.

§ 1º Todos os documentos utilizados no exame de aptidão física e mental e na avaliação psicológica deverão ser arquivados conforme determinação dos Conselhos Federais de Medicina e Psicologia.

§ 2º Na hipótese de inaptidão temporária ou inaptidão, o perito examinador de trânsito deverá comunicar este resultado aos Setores Médicos e Psicológicos do órgão ou entidade executivo de trânsito do Estado ou do Distrito Federal, ou à circunscrição de trânsito do local de credenciamento, para imediato bloqueio do cadastro nacional, competindo a esse órgão o devido desbloqueio no vencimento do prazo (BRASIL, 2012, p. 3-4).

O DENATRAN regulamenta para o país essa prática profissional através de resoluções, trazendo o que deve ser avaliado pelo profissional da Psicologia, as técnicas e instrumentos (amparados pelo Conselho Federal de Psicologia), as avaliações de deficientes físicos, os resultados possíveis para a avaliação e o arquivamento das mesmas.

A realidade de outros países, em relação à Avaliação Psicológica, poderia contribuir para a nossa realidade brasileira, como por exemplo: na Áustria, as pessoas não são avaliadas no momento em que pedem autorização para dirigir, elas entram em contato com as autoridades em duas situações posteriores que são: na entrega de sua CNH e quando o motorista comete alguma infração, como o dirigir alcoolizado. Quando se suspeita de falta de aptidão, o motorista é encaminhado ao psicólogo que irá testá-lo. A avaliação psicológica não é realizada como no Brasil, pois na Europa, alguns países acreditam que testar um motorista seria interferir em sua integridade pessoal, sendo somente aceita a fim de contribuir para a segurança do trânsito. O questionamento de que se o Diagnóstico e Seleção de Motoristas (DSM) é realmente eficaz também reflete a mesma pergunta realizada em nosso país, surgindo dúvidas quanto a seu resultado. Tanto na Áustria quanto aqui, são

feitas perguntas como: o que seria um bom desempenho na via? O que seria um bom desempenho no DSM? Ter um bom desempenho no DSM significaria um aumento na segurança no trânsito? (RISSER, 2003).

Na Suécia surgiu o mesmo questionamento: seria possível fazer a identificação de pessoas ou situações perigosas tendo por base as informações dos testes psicológicos? A resposta encontrada salienta que é difícil que os testes psicológicos obtenham uma segurança nas estradas. No entanto, não se poderia dizer que esses testes não tenham valor para a Psicologia do Trânsito, eles poderiam ser usados para a classificação de motoristas com problemas de embriaguez na direção e outros problemas, não tendo os testes médicos melhores resultados que os testes psicológicos usados no DSM (ALBERG, 2003).

Na Alemanha existe um sistema de seleção e reabilitação para infratores de trânsito, criado nos anos 50 e 70, respectivamente. Os resultados mostram significativas recaídas nas taxas de infrações, melhorando a segurança de trânsito. Médico e psicólogo que realizam as avaliações trabalham juntos, em equipe. Eles recebem informações das autoridades sobre o envolvimento de motoristas em infrações, e estes motoristas passarão por avaliações médico-psicológicas podendo obter o resultado de positivo (devolução da CNH ao motorista), negativo (não devolução da CHN ao motorista) ou a CHN somente será devolvida se o motorista fizer um curso de reabilitação (WOLFGANG, 2003).

Na Inglaterra não se utilizam os testes psicológicos inicialmente, devido os estudiosos que trabalham na área não conseguirem montar uma bateria de testes que seja adequada para a avaliação do motorista (ROZESTRATEN, 1985).

Na Bélgica a avaliação psicológica está ligada ao desempenho dos candidatos nas provas de legislação e direção ou quando acontece de o motorista se envolver em acidentes de trânsito (ROZESTRATEN, 1985).

Mas são nas palavras do pesquisador suíço Gerhard que encontramos ânimo para continuar a acreditar na Psicologia do Trânsito, e buscar caminhos para que ela atinja seu objetivo principal: aumentar a segurança dos usuários.

Não devemos abandonar a avaliação de motoristas como consequência dos números baixos que as decisões diagnósticas mostram cronicamente, mas sim, em vez disso, tentar achar caminhos para a validade de uma prática que se fundamenta em bases mais sólidas do que refletem os coeficientes de validade. Mesmo que seja difícil chegar a coeficientes satisfatórios de

validade para nosso trabalho diagnóstico e mesmo que possam ocorrer julgamentos falsos com bastante frequência, a avaliação psicológica dos infratores de trânsito presta um valioso serviço à sociedade (GERHARD, 2003, p. 63).

Gerhard (2003) levanta uma reflexão necessária quanto à validade dos instrumentos, que segundo Anastasi e Urbina (2000, p. 22) é definida como “o grau em que o teste mede realmente aquilo que ele se propõe a medir”. Utilizando os testes podem-se avaliar habilidades, conhecimentos e características relevantes de uma pessoa, com uma margem de erro determinável, pois quanto mais válido e confiável for o teste, menor a margem de erro. Portanto, ao estudar os dados de validação de um teste, pode-se determinar o que o teste mede (ANASTASI; URBINA, 2000).

Assim, a avaliação dos motoristas precisa estar bem claramente definida, com objetivos e metodologia amplamente discutidos pelos órgãos de classe, pelos profissionais atuantes na Psicologia do Trânsito e na Avaliação Psicológica para buscar uma mesma prática profissional em todo o país; situação que não vem acontecendo nos dias atuais, pois maneiras diferentes de avaliação estão sendo realizadas nos diferentes estados brasileiros, faltando uma maior fiscalização dos órgãos competentes e penalidades para os profissionais que descumprem tais regras.

Riser (2003) complementa que o único caminho que temos com a possibilidade de prever o comportamento de usuários do trânsito é por meio de métodos psicológicos. Contudo, a partir dessa necessidade de modificação da atuação dos psicólogos e da discussão da realidade enfrentada pela avaliação psicológica no âmbito do trânsito, bem como pelo número de processos éticos respondidos por profissionais desta área (assunto que será discutido em páginas seguintes) torna-se importante a continuação das discussões a respeito da formação do profissional da Psicologia.

CAPÍTULO II

ESTUDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL

Neste capítulo apresentamos estudos sobre a moralidade, por meio de um panorama das pesquisas e teorias de Jean Piaget (1994), Lawrence Kohlberg (1969) e Georg Lind (2000). Os processos éticos em Psicologia do Trânsito e a relação entre esta e o desenvolvimento moral, concluem as ideias deste capítulo.

2.1 Jean Piaget

O epistemólogo e psicólogo suíço, Jean Piaget (1896-1980), se ocupou dos aspectos morais no estudo do desenvolvimento humano em uma obra fundamental que foi “O Juízo Moral na Criança”, publicada pela primeira vez em 1932. Em tal obra, o autor traçou estratégias para estudar o jogo de bolinhas de gude, que era uma brincadeira comum entre os meninos da região pesquisada e os jogos de pique e amarelinha, comuns entre as meninas. Este estudo tentou comprovar a relação entre respeito e moralidade, sendo que questões morais eram formuladas no modelo de histórias ou perguntas livres sobre o tema para crianças de 6 a 12 anos (LIMA, 2004).

Piaget sofreu influência das ideias do filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804). A partir de Kant a moral começa a ser entendida como um fio condutor por meio do qual é possível julgar as ações e os costumes de diversos povos (KANT, 1974). Para ele existiam duas tendências morais, a heteronomia e a autonomia, que irão conduzir a pessoa e determinarão a relação que se estabelecerá com as regras, as normas e as leis. Por definição heteronomia é a obediência cega às regras, sem que tenhamos consciência do significado delas. Ou seja, ser heterônimo se assemelha a ser guiado por regras que vêm dos outros e que não são construídas e elaboradas pelo próprio sujeito. Já a autonomia, é quando ocorre o respeito a determinadas regras que o próprio sujeito construiu para si, baseado em princípios de igualdade e equidade. Mas agir moralmente, para Kant, implica na condição do princípio de universalidade, em que para ser considerado como bem deve ser um bem para toda a humanidade, e não para determinadas culturas isoladas (LEPRE, 2005).

Moral e ética são conceitos fundamentais que precisam ser definidos para uma melhor compreensão dos aspectos discutidos. Segundo Bataglia (2001), moral é compreendida como um conjunto de regras, com determinados conteúdos, que são adotadas pelo sujeito, às quais se conforma e de acordo com as quais procura agir. Ética, por sua vez, são princípios, que supõem uma sociedade de seres morais a partir da manutenção da personalidade de todos, por meio do que é exigido de cada um.

Para Piaget o desenvolvimento moral é construído gradualmente, tendo como base as estruturas cognitivas formadas nas trocas que ocorrem entre a pessoa e o meio, não estando apenas estruturado em normas e valores culturais, mas estes podem definir os limites de ação. Em sua teoria, apresenta o desenvolvimento moral a partir da inserção do indivíduo no contexto social. Com a interação com o meio, a criança entra em contato com as regras que vão codeterminar o comportamento e possibilitar a constituição de um sistema de valores na idade adulta (BATAGLIA, 1996).

Em suas pesquisas com crianças de cinco a doze anos, também descobriu duas fases no juízo moral infantil: na primeira as regras são compreendidas como heterônomas, não modificáveis, com interpretação exata, como um universo físico; na segunda fase há a compreensão das normas como sociais, sendo possível por meio das relações sociais o estabelecimento e defesa de novas regras. Assim há a passagem da heteronomia – obediência a algo já estabelecido - para a autonomia – equidade e acordo mútuo (LA TAILLE, 2013).

Piaget descreve três momentos no desenvolvimento moral, nos quais a idade é um fator apenas de referência e que pode sofrer alterações dependendo de cada indivíduo. No primeiro momento, crianças de um e dois anos de idade são amorais, sendo as regras dos jogos puramente motoras, por repetição, com a criança centrada em si mesma. No segundo momento, encontramos crianças de 2/3 e 5/6 anos de idade. Neste as crianças são heterônomas, a regra é sagrada, o julgamento é realizado pelas consequências e não pela intenção do ato. Por fim, com a construção do pensamento operatório formal, a partir de 11/12 anos, há a autonomia e cooperação, quando a pessoa é capaz de sentimentos mútuos, da reciprocidade e de julgar os atos por suas intenções (PIAGET, 1994).

Para Piaget (1976) afetivo e cognitivo são aspectos inseparáveis, embora distintos, o afetivo depende da energia e o cognitivo da estrutura, mas são

distinguíveis pela observação ou mensuração. Afeto e cognição devem ser medidos como aspectos do mesmo conjunto de comportamentos (LIND, 2000). La Taille (1996) afirma que a afetividade não é uma causa da inteligência, não vai engendrar e nem modificar as estruturas cognitivas, irá intervir no conteúdo das estruturas, mas não em sua construção e forma. Em cada estágio do desenvolvimento, são passíveis de observar transformações coerentes em ambas (LA TAILLE, 1996).

Piaget procurou dirimir as divergências em torno do respeito e da lei moral, submetendo essa questão ao método genético. O respeito foi descrito como uma expressão do valor atribuído aos sujeitos, por oposição às coisas ou serviços. O valor seria uma troca afetiva com o exterior, com um objeto ou uma pessoa. Assim, o respeito unilateral configura-se como a primeira forma de respeito do ser humano, mas constitui-se nas relações de coação social, que é estabelecida entre a criança e seus pais ou com outros adultos significativos para ela. A criança atribui um valor absoluto às normas, opiniões e valores desses adultos da relação. Ela imita os exemplos dados e irá adotar a sua escala de valores (FREITAS, 2002).

Freitas (2002) nos apresenta o seguinte questionamento: mas por que o respeito unilateral é fundamental para o desenvolvimento moral do ser humano? A resposta dada pela autora é de que pelo respeito unilateral é possível outras formas superiores de respeito, sendo este respeito unilateral uma condição necessária, mas não suficiente, para a construção de outras formas de respeito. Quando os adultos impõem à criança determinados valores para serem respeitados, ela pode compartilhar esses valores de sua cultura e, posteriormente, organizar a sua própria tábua de valores.

As pesquisas realizadas por Piaget concluíram que os efeitos da cooperação entre iguais sobre a consciência moral da criança possibilitam a constituição de um outro tipo de respeito - o respeito mútuo. Este acontece quando os indivíduos se atribuem reciprocamente valores equivalentes (FREITAS, 2002).

Uma norma moral adotada por um indivíduo em relação a um outro não pode ser contraditória em relação àquelas que ele aplica a um terceiro, etc, nem em relação àquelas que ele gostaria que se observasse em relação a ele próprio. Tal é mesmo a significação essencial do universal moral: não é necessariamente a regra geral (sabe-se, aliás, que em lógica o universal e o geral, de modo algum, coincidem), mas a coerência interna das condutas, a reciprocidade (PIAGET, 1944/1977, p. 199).

Quando o sujeito estabelece trocas com o meio é possível que ele entenda o princípio da não contradição, sendo capaz de ter um pensamento ético e uma conduta de reciprocidade em sua relação com os outros. Quando se respeita o outro atribui-se à sua escala de valores um valor equivalente ao da sua própria escala, não significando adotar a escala de valores do outro, mas sim o fato de se ter uma escala de valores (FREITAS, 2002).

A cooperação pressupõe uma liberdade de pensamento, liberdade moral e liberdade política, sendo uma autonomia, ou seja, a submissão do indivíduo a uma disciplina escolhida por ele e para a constituição da qual ele colabora com toda a sua personalidade (PIAGET, 1944/1977).

Para tanto, surge a crítica sobre os moldes que a educação vem assumindo ao longo de décadas, de um regime autoritário sobre o conhecimento. Piaget (1944/1977) já dizia que é impossível ensinar os alunos a pensar, pois pensar é criticar livremente e é demonstrar de maneira autônoma, pressupondo o livre jogo das funções intelectuais e não o trabalho sob coerção e repetição verbal.

Serrano (2002) também destaca que é justamente neste contexto de experiências conjuntas que o profissional da educação pode promover e participar ativamente de seu próprio desenvolvimento moral e ético, assim como se conscientizar de seu papel fundamental e o papel da instituição escolar, na formação da cidadania e da ética.

A partir dos estudos de Piaget surgiram novas pesquisas, como as de Lawrence Kohlberg, nos Estados Unidos, nas décadas de 60 e 80 (MARTINS; BRANCO, 2001), e de Georg Lind, na Alemanha. Tais trabalhos serão apresentados a seguir objetivando a discussão da competência moral.

2.2 Lawrence Kohlberg

Lawrence Kohlberg (1927-1987) baseou seus estudos no juízo moral e elaborou estágios de desenvolvimento moral. As pesquisas de Kohlberg estão no grupo das teorias cognitivo-evolutivas, que acreditam que as transformações básicas das estruturas cognitivas resultam dos processos interacionais entre o organismo e o meio. Kohlberg atribuiu grande importância à cognição e às competências morais, transformando a moralidade em assunto a ser pesquisado, transcendendo o discurso religioso e político. Por meio da realização de pesquisa inovadora

possibilitou o conhecimento científico sobre a educação moral sistemática e o estabelecimento de bases para a mensuração das competências morais (LIND, 2000).

Kohlberg (1964, p. 425) definiu competência moral como “a capacidade de tomar decisões e julgar moralmente (isto é, baseado em princípios internos) e agir de acordo com tais juízos”. Para tanto, a moralidade não é apenas um problema de ideais morais ou atitudes, mas tem um aspecto cognitivo ou de competência (LIND, 2000). Kohlberg não destacou quais as competências morais e como deveria ser a mensuração destas em cada estágio que organizou.

Suas pesquisas foram iniciadas em sua tese de doutorado, de 1958, na Universidade de Chicago, e a partir disso, seus trabalhos a respeito do desenvolvimento moral contribuíram para a confecção de instrumentos que pudessem avaliar o juízo moral, tendo estes sido traduzidos e adaptados para a nossa realidade, tais como a Entrevista do Juízo Moral (MJI) e o *Defining Issue Test* (DIT) (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

As pesquisas desenvolvidas por ele deram sequência aos estudos de Jean Piaget, por meio de um método clínico no qual os participantes precisavam explicar suas repostas. Utilizou-se de dilemas morais que precisavam ser resolvidos, por meio do relato de situações em que um conflito estava instaurado. Seus dilemas morais se tornaram bastante conhecidos como, por exemplo, o dilema de Heinz, no qual o esposo precisava conseguir um remédio para sua esposa que estava com câncer.

Na Europa, uma mulher estava quase à morte devido a uma doença muito grave, um tipo de câncer. Havia apenas um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la. Era uma forma de *radium* pela qual um farmacêutico estava cobrando dez vezes mais do que o preço de fabricação da droga. O marido da mulher doente, Heinz, foi a todo mundo que ele conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas só conseguiu juntar mais ou menos a metade do que o farmacêutico estava cobrando. Ele disse ao farmacêutico que sua mulher estava à morte, e pediu que lho vendesse mais barato ou que o deixasse pegar depois. Mas o farmacêutico disse: “Não, eu descobri a droga e vou fazer dinheiro com isso”. Então, Heinz ficou desesperado e assaltou a loja para roubar o remédio para sua mulher. O marido deveria ter feito isso? Por quê? (BIAGGIO, 2006, p. 29).

Os dilemas eram contatos e se fazia perguntas para os participantes para colher respostas de diferentes indivíduos a fim de estabelecer parâmetros de respostas, tais como: E se ele não gostasse da mulher, ainda assim deveria roubar o remédio? E se fosse um amigo? E se fosse um estranho? E se fosse um animal doméstico? Você acha que as pessoas devem fazer tudo para obedecer à lei? (BIAGGIO, 2006). O dilema apresentado traz o conflito de se deve ser respeitada a lei e não roubar o remédio ou se a lei deve ser desrespeitada e salvar a vida de outra pessoa. A justificativa dada pela pessoa é de real importância.

Kohlberg desenvolveu um modelo de entrevista clínica, tendo por base os moldes de Piaget, mas não tinha como objetivo a construção de um teste psicológico (BIAGGIO, 2006). Mas, tanto a Teoria Cognitivo-Estrutural de Kohlberg quanto a MJJ e testes derivados desta, são debatidos, pois se argumenta que a MJJ não preenche perfeitamente os padrões para a construção de testes psicológicos, precisando a MJJ ter sido refinada para atingir a fidedignidade. Mas para Lind (2000), Kohlberg tinha como objetivo principal a construção de um teste que permitisse verificar e aprimorar a teoria e a prática sobre o desenvolvimento moral.

Milnitsky-Sapiro (2000) comenta que essas críticas acontecem devido a alguns fatores. Um deles é de que a construção de seus estudos tem como base o ocidental, americano e masculino, devido à construção de suas escalas de juízos terem acontecido a partir das respostas de universitários norte-americanos, do sexo masculino. Outra crítica é a questão da moral masculina que é considerada em sua escala de juízo moral, não considerando uma moral do cuidado que é característica das mulheres. A utilização de dilemas hipotéticos também foi fator de críticas à Kohlberg e seus seguidores. Outro fator, seria que a sequência de estágios que Kohlberg organizou e que serão apresentados a seguir, terem descaracterizado o contexto social, ou seja, não ter considerado as características particulares da cultura da qual o sujeito é originário. Essa situação pode justificar, em seus estudos, a presença de poucas pessoas nos estágios pós-convencionais (5 e 6).

Outros dois testes desenvolvidos a partir da MJJ foram: o DIT – *Defining Issues Test* (Teste de Questões Definidoras), de James Rest, e o SROM – *Sociomoral Reflectio Objective Measure* (Medida Objetiva de Reflexão Sociomoral), de John Gibbs. O DIT era composto de seis dilemas de Kohlberg, seguidos de 12 afirmações cada, que são avaliadas quanto ao grau de importância atribuído a resolução do problema. Um escore P indica o percentual de pensamento pós-

convencional. Na versão atual criada pelo autor e colaboradores, são cinco dilemas morais, devendo serem avaliadas e ordenadas as alternativas. No SROM eram apresentados dois dilemas kohlbergianos, seguidos de perguntas de múltipla escolha. As alternativas correspondem ao estágio de desenvolvimento moral (BIAGGIO, 2006). Em 1992, Gibbs, Basinger e Fuller publicaram uma versão do instrumento em que não são usados dilemas, mas sim, perguntas elaboradas a respeito dos valores: contrato, verdade, afiliação, vida e outros. Esta versão é chamada de *Social Reflection Questionnaire* (GIBBS; BASINGER; FULLER, 1992).

Quanto aos juízos morais estes podem atingir seis estágios (1, 2, 3, 4, 5, 6) que estão organizados em três níveis (pré-convencional, convencional e pós-convencional) (MENIN, 1996). Assim, Kohlberg apresenta a teoria dos estágios que compõe um ponto importante da teoria cognitivo-evolucionista, pois o desenvolvimento cognitivo e a moral se apresentam a partir da evolução de estágios (KOHLBERG, 1992 apud BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

No nível pré-convencional o sujeito julga o que é certo e o que é errado, com base simplesmente em interesses próprios, incluindo medo de uma punição. Neste nível existe a subdivisão de estágios 1 e 2, sendo que no estágio 1, ocorre a obediência às normas sociais para que não ocorra o castigo e no estágio 2 a decisão se baseia em seus próprios interesses. No nível convencional uma ação é moralmente correta quando está pautada em convenções e regras sociais que outras pessoas determinam como figura de autoridade ou mesmo uma instituição social. Os juízos morais são formulados com base nas regras do grupo social e no que este espera do sujeito. Neste nível existe a subdivisão em estágios 3 e 4, sendo que no estágio 3, ocorre a necessidade do cumprimento do que se espera do indivíduo, exemplificados como ser bom filho, amigo, esposo; assim os interesses coletivos são considerados mais importantes do que os interesses individuais. Já no estágio 4 a moralidade está na manutenção da ordem social e do que é proposto pelas autoridades, sendo necessária a colaboração para uma organização social e para com as instituições. No nível pós-convencional o sujeito deveria agir de modo a contemplar os princípios morais universais, como reciprocidade e igualdade, pautando seu pensamento na moralidade, na ética e em princípios e valores gerais, não por regras sociais. Neste nível existe a subdivisão em estágios 5 e 6, sendo que no estágio 5, considera-se o contrato social e os direitos individuais. Já no estágio 6,

estão os princípios éticos universais, sendo considerado o estágio mais evoluído dos estágios apresentados por Kohlberg (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

Ao tentar melhor definir o que seria estágio moral, subdividiu os estágios em A e B, assim em um único estágio existem duas formas de raciocínio, uma heterônoma – pautada em regras e autoridade (subestágio A), e outra autônoma – pautada na justiça, igualdade e reciprocidade (subestágio B). Pessoas que estão no subestágio B têm um maior comprometimento com a ação moral daquilo que acreditam ser justo (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

Os estágios de desenvolvimento moral estão agrupados em sete conjuntos, sendo eles: regras, consciência, altruísmo, bem-estar próprio, sentido de dever, assunção de papéis e justiça. Assim, para realizar uma identificação do estágio moral era realizada uma comparação das respostas emitidas pelos indivíduos com um manual, sendo possível a relação da resposta sobre o dilema moral com o estágio ao qual aquele indivíduo se encontra. Para tanto, quanto mais avanço nas respostas, mais abrangência nos sete conjuntos, como percepção de regras morais e dos outros, mais justiça (KOHLBERG, 1969).

Para Kohlberg (1984) a competência moral é caracterizada por um alto nível de diferenciação e integração do comportamento de julgar moralmente.

Integração significa que a pessoa usa ou aplica o mesmo conjunto de princípios morais consistentemente sobre várias situações. Isto é, uma pessoa é considerada moralmente consistente e integrada se segue regras morais sob condições variadas, e não as usa simplesmente para racionalizar decisões não-morais (LIND, 2000, p. 405).

Entretanto, Lind (2000) argumenta que não devemos esperar que o sujeito raciocine da mesma forma em todos os dilemas, apresentando o mesmo estágio de desenvolvimento moral, pois há dilemas universais e dilemas da vida que podem apresentar estágios mais baixos, pela invocação de regras como “olho por olho, dente por dente” (LIND, 2000). Isso não significa que o sujeito não seja competente, mas que ele pode ser consistente e coerente mesmo em dilemas que não exijam dele alto nível de argumentação.

Para Kohlberg a sequência de estágios de desenvolvimento moral não varia, é universal, sendo que todos os sujeitos, independente da cultura passarão

pela mesma sequência, na mesma ordem, entretanto, não quer dizer que todos os sujeitos atingirão os estágios mais elevados (BIAGGIO, 2006).

No julgamento moral, o conteúdo está representado pela visão cognitiva, as justificativas pelos valores e razões da ação, já a perspectiva sociomoral está ligada ao posicionamento que o sujeito tem quando define fatos sociais, valores sociomorais ou deveres (BORDIGNON, 2011).

No estágio pré-convencional, as expectativas sociais são algo externo ao indivíduo, enquanto que no nível convencional a pessoa se identifica com as regras e expectativas sociais, especialmente, das autoridades e de pessoas de referência. Já no nível pós-convencional, o indivíduo diferencia sua pessoa das normas e expectativas dos outros e define seus valores segundo princípios universais (BORDIGNON, 2011, p. 18).

Kohlberg avançou a teoria piagetiana quando identificou o nível pós-convencional de raciocínio moral, contemplada no conceito de autonomia de Piaget (SOUZA, 2008). Conseguindo sintetizar as variáveis que integram o desenvolvimento moral em estágios cognitivo-evolutivos da seguinte forma:

- o desenvolvimento moral inclui, necessariamente, as transformações de estrutura cognitiva, a interação da maturidade cronológica e da aprendizagem;
- a direção do desenvolvimento da estrutura cognitiva é para um maior equilíbrio na interação pessoa e contexto social;
- esse novo equilíbrio significa novos conhecimentos, interações, adaptações e complexidade em seus conteúdos e formas;
- o desenvolvimento se realiza na integração das dimensões afetiva, cognitiva e comportamental da pessoa, de forma integrada e integradora;
- a assunção de papéis e funções sociais, ao longo da vida, em responsabilidades cada vez mais baseadas em direitos, valores e princípios de justiça universais;
- a direção do desenvolvimento pessoal e social é para o equilíbrio de reciprocidade entre as potencialidades da estrutura fundamental da pessoa (dimensões física, psíquica e espiritual) e sua expressão em relação a si mesmo, aos outros (intersubjetividade) e aos valores espirituais (transcendência) (KOHLBERG, 1992, p. 50).

Para Bordignon (2011), a maioria das pessoas convive no nível convencional de desenvolvimento moral, estando em conformidade com o pensamento e a ação de acordo com as expectativas e os papéis do grupo de interesse.

Kohlberg e alguns de seus colaboradores, como Blatt, Turiel, Rest e Lind seguiram com a investigação e amadurecimento do julgamento moral, tanto na teoria quanto na prática. A seguir, veremos a teoria de Georg Lind (2000) que fundamenta o desenvolvimento e discussão de resultados desta pesquisa.

2.3 Georg Lind

Georg Lind é um pesquisador alemão da Universidade de Konstanz, que desenvolve suas pesquisas a partir da teoria e de estudos de Lawrence Kohlberg (1984), sobre o desenvolvimento da moralidade.

Lind (2000) em seus estudos sobre a moralidade propõe uma teoria que contemple dois aspectos da moralidade: o cognitivo e o afetivo. Assim, sua definição sobre comportamento moral está pautada não apenas nas atitudes e valores morais do indivíduo, mas como este irá utilizar tais atitudes e valores em suas tomadas de decisões concretas. Lind fundamentou o *Moral Competence Test* (MCT, inicialmente chamado de *Moral Judgment Test*, MJT) a partir do modelo do aspecto dual em que afetivo e cognitivo integram a compreensão do comportamento moral (BATAGLIA, 1996).

A teoria de Lind está baseada em Piaget e Kohlberg, como citado anteriormente, para Piaget (1976, p. 71 apud BATAGLIA, 1996) “os mecanismos afetivos e cognitivos são inseparáveis, embora distintos: o primeiro depende da energia, e o último depende da estrutura.” Para Kohlberg em sua teoria de estágios do desenvolvimento moral consideram-se ambos os aspectos, quando há a discussão de comportamento moral. Lind acredita que há necessidade da compreensão da amplitude de tais dimensões no comportamento moral, tendo em vista o isolamento do afetivo e do cognitivo feito por outros autores (BATAGLIA, 1996).

Com base em três ideias sobre a mensuração cognitivo-estrutural, a abordagem de Lind (2000) é apresentada: primeira ideia – juízo moral corresponde a um comportamento humano particular descrito afetiva e cognitivamente, a partir de princípios morais tidos por um indivíduo e como esses princípios são aplicados na tomada de decisão; segunda ideia – afeto e cognição são diferentes domínios comportamentais, podem ser verificados e medidos diferentemente, mas é possível chegar a um mesmo nível de comportamento de julgar nas duas categorias

descritivas; terceira ideia – possibilidade de que as estruturas cognitivas do juízo moral sejam atingidas assim como ocorre em uma propriedade do comportamento manifesto de julgar e não apenas inferidas por sinais que requerem hábeis interpretações.

O modelo do duplo aspecto do comportamento moral propõe que afeto - ideias morais - e cognição – capacidades morais dos indivíduos – sejam fatores discerníveis, no entanto, inseparáveis e únicos em um comportamento (LIND, 2007). Lind (2000) apresenta que para Kohlberg o ato moral ou atitude não podem ser definidos apenas por meio de critérios puramente cognitivos ou motivacionais, mas que as competências morais, definidas como uma ponte que liga as boas intenções morais com o comportamento moral integram as características cognitivas, afetivas e os comportamentos envolvidos.

Não é possível atribuir um escore para a construção da estrutura cognitiva sem que consideremos a atitude da pessoa frente ao dilema que foi usado para a mensuração. Pois seria fácil para pessoas com habilidade para argumentação e conhecimentos dos estágios ou mesmo de filosofia, responderem aos dilemas atingindo os níveis superiores de desenvolvimento moral, de forma a falsificar o resultado. Mas Lind se preocupou com o desenvolvimento de um instrumento que permitisse ao sujeito mostrar sua competência com a aplicação de estrutura em situações diferentes, com as quais não compartilhe a opinião ou mesmo que não ajuíze de modo contrário (BATAGLIA, 2010).

A preocupação de Georg Lind esteve pautada em investigações a respeito da competência moral, que tem como pressuposto que todos os sujeitos têm ideais ou princípios morais, mas para que eles sejam aplicados é necessário que essas capacidades morais tenham sido fomentadas pelos pais, pela escola ou pelas demais instituições formadoras (LIND, 2007). Para tanto, Lind (2007) defende que a resolução de conflitos tem grande significado para o cumprimento de regras e leis, para a conduta de ajudar outras pessoas, para a instituição dos direitos democráticos básicos, para a resistência contra a autoridade ilegítima, para o aprender diversas coisas ligadas ao viver social e para a vida democrática.

Lind (2000) defende que o desenvolvimento da competência moral é uma função educacional da família, da escola e dos contextos vocacionais, mais do que uma função dos outros fatores estudados até então. Dois fatores estão relacionados a esta hipótese: um é de que a competência moral é muito relacionada

com a qualidade da educação recebida; o outro, é de que o juízo moral está relacionado negativamente com a idade, caso os sujeitos não tenham participado de processos educacionais. Tal hipótese culmina na percepção de que a educação propicia oportunidades para o desenvolvimento cognitivo e moral do sujeito.

Nós não precisamos mais relacionar educação moral à mera mudança de atitudes morais (o que Kohlberg criticou como doutrinação), a qual é também uma noção de educação incompatível com a democracia. Ao invés disso, devemos pensar na educação moral como um processo de aprendizagem e desenvolvimento como em qualquer outro domínio de aquisição de uma habilidade. O desenvolvimento moral prossegue em um ritmo inferior em relação à mudança de atitude e requer uma assistência profissional por educadores e professores mais do que força física ou psicológica (LIND, 2000, p. 413).

Lind, a partir da MJJ de Kohlberg, elaborou o *Moral Competence Test* (MCT) em 1977, para avaliar a competência do juízo moral. Este instrumento objetiva avaliar a estrutura de juízo em diversas situações, por meio de dilemas morais, nos quais é solicitado dos indivíduos a reflexão a favor ou contra a decisão dos personagens presentes nos dilemas, contudo ele estará refletindo os argumentos de acordo com sua própria opinião. Assim, quando ele reflete os argumentos que estejam de acordo com sua opinião, apresenta-se uma atitude moral implicada em suas próprias crenças, valores e conceitos. O instrumento também possibilita a reflexão sobre os argumentos contrários à opinião dos indivíduos, o que permite o envolvimento da estrutura cognitiva e a presença de um posicionamento não dogmático para com a sua própria atitude. O MCT permite a avaliação de contra-argumentos, pois quando os argumentos estão de acordo com a sua decisão é possível avaliar o nível de discurso moral preferido pelo indivíduo, mas quando os argumentos estão em desacordo, a avaliação indica até que ponto o indivíduo é determinado pelos próprios ideais ou pela qualidade de seus argumentos (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

O MCT foi composto originalmente por dois dilemas, um com a temática do roubo e o outro da eutanásia. As aplicações realizadas principalmente no Brasil e no México evidenciaram uma grande diferença entre as respostas obtidas nos dois dilemas. Isso foi chamado segmentação do juízo moral. A influência da cultura latino-americana e possivelmente da religião leva a baixos resultados no dilema relacionado à eutanásia enquanto no dilema relacionado ao roubo, os

resultados são equivalentes aos europeus. Esse fenômeno levou à necessidade da inclusão de um terceiro dilema, que não apresentasse conteúdo relacionado à religião. Validou-se então o dilema do juiz, no qual há a relação entre a quantidade de vidas e o respeito a uma delas. Assim o MCT passou a ser chamado de MCT_xt (estendido) (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

Inicialmente é apresentado ao sujeito um dilema moral e solicitado que ele avalie os argumentos a favor e contra a atitude do personagem ou dos personagens da história. A primeira história é sobre os operários que decidem arrombar a empresa a fim de conseguir provas de atividades irregulares da gerência para assim denunciá-la às instâncias superiores. O segundo dilema é o do médico, em que um paciente em fase terminal pede que seja realizada a eutanásia, um procedimento para abreviar seu sofrimento. O terceiro dilema é o do juiz que precisa decidir entre deixar torturar uma pessoa para conseguir obter informações sobre um atentado terrorista e salvar várias vidas. É recomendado que no Brasil seja utilizado o MCT_xt com os três dilemas, bem como a avaliação do escore C total e segmentado (BATAGLIA, 2010).

Em cada dilema o personagem principal é colocado em uma situação de conflito. Sua decisão sempre estará em conflito com regras sociais e pessoais. Ao sujeito é solicitado a avaliação da decisão do personagem (concordando ou não com ela) e em seguida, a avaliação de seis argumentos a favor da decisão e seis contrários. Esses argumentos correspondem aos níveis de raciocínio moral de acordo com os seis estágios descritos por Kohlberg (1964) (BATAGLIA, 2010).

De acordo com Lind (2000, p. 406) para que o sujeito obtenha um escore alto ele deve “demonstrar por seu comportamento de julgar que aprecia a qualidade moral de um dado argumento a despeito do fato desse argumento estar completamente em desacordo com sua opinião sobre a solução do dilema em consideração” (LIND, 2000, p. 406). Ou seja, o sujeito precisa avaliar argumentos que estão em acordo e em desacordo com a sua opinião e, quando consegue avaliar um argumento em desacordo com a sua opinião como bom, pela qualidade do próprio argumento ele pode obter um escore mais alto.

Os escores obtidos com a aplicação do MCT, chamados de escore C, foram delimitados e são classificados de acordo com os seguintes valores de referência: escore C baixo (1 a 9), escore C médio (10-29), escore C alto (30-49), escore C muito alto (acima de 50) (LIND, 2005). Quando o sujeito apresenta escore

mais alto ele demonstra competência para apreciar a qualidade moral do argumento independente de estar de acordo ou não com o conteúdo da argumentação (BATAGLIA, 1996).

Bataglia (2010) apresenta que para a consistência interna as respostas se baseiam no princípio de que cada parte do teste necessita ser consistente com as outras partes (COOPER; SHINDLER, 2003 apud BATAGLIA, 2010). Para então verificar essa consistência, Spearman (1907 apud COOPER; SCHINDLER, 2003 apud BATAGLIA, 2010) propõe a utilização da técnica *do split-half*, na qual, os itens do teste serão divididos ao meio de modo que os resultados das partes sejam correlacionadas. Bataglia (2010) utilizou esta técnica para a correção e validação do Teste MCT para a realidade brasileira, e também será utilizada na análise dos resultados desta pesquisa.

O MCT foi desenvolvido para avaliar em que medida o grupo é capaz de avaliar a qualidade dos argumentos morais ou o quanto fica restrito às próprias opiniões, não tendo por objetivo o diagnóstico individual ou para seleção (BATAGLIA, 2010).

Em relação a segmentação do juízo moral “o escore C não reflete apenas a competência individual e a dificuldade em executar a tarefa, mas também a poderosa influência dos agentes sociais como a igreja, o exército e outras instituições” (LIND, 2005a apud BATAGLIA, 2010, p. 89). Como hipóteses para essa segmentação têm a influência da cultura e da religião que são determinantes, no Brasil, para a redução da competência moral quando o tema está relacionado a questões de religiosidade ou a dogmas cristãos.

Três vantagens são descritas por Lind (2000) para a utilização do Teste MCT. A primeira é a de que há uma independência lógica da avaliação da competência moral em que apenas uma norma está envolvida na mensuração, ou seja, a dimensão cognitiva. A segunda é a avaliação completamente objetiva do teste, independente de uma pessoa ou máquina realizá-la. E a terceira é de que é o único teste que atinge a essência da estrutura, ou seja, as relações entre as respostas do indivíduo.

Sabendo que o MCT já foi utilizado em diversas pesquisas (BATAGLIA, 2001; SCHILLINGER, 2006; OLIVEIRA, 2008; GLANZER; NIPE; LIND, 2007; MORENO, 2005; SLOVÁCKOVÁ, 2001 apud BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010) de desenvolvimento moral, em curso de graduação e com profissionais, sendo

possível avaliar a relação dos métodos educacionais e a elevação da competência moral dos indivíduos que se submeteram a ele (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010), a proposta de seu uso na presente pesquisa se justifica como importante para a investigação da competência moral em dois grupos de alunos participantes de cursos de Especialização em Psicologia do Trânsito.

2.4 Processos Éticos em Psicologia do Trânsito

Com a instituição da Psicologia como profissão em 27 de agosto de 1962, através da Lei 4.119 foram atribuídas ao psicólogo as funções de diagnóstico psicológico, orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica, solução de problemas de ajustamento, bem como a colaboração em assuntos psicológicos ligados a outras ciências (BRASIL, 1962).

Quando uma nova classe profissional se origina, recaem as preocupações sobre a ética na realização das atividades profissionais, bem como a necessidade de fiscalização sobre como as atividades vem sendo realizadas, inclusive para uma melhor oferta do serviço prestado à população. Foi assim, que em dezembro de 1971, com a Lei 5.766 houve a criação do Conselho Federal de Psicologia e dos Conselhos Regionais de Psicologia que tinham por finalidade orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício da profissão de Psicólogo e zelar pela fiel observância dos princípios de ética e disciplina da classe (BRASIL, 1971).

Criado os Conselhos Regionais de Psicologia houve a necessidade de Comissões de Ética Profissional para apurarem denúncias a respeito das práticas profissionais, com isso a Resolução 0016/2001 do Conselho Federal de Psicologia, aprova o regimento interno do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, e dispõe a respeito da Comissão de Ética que é composta de um presidente (conselheiro efetivo) e no mínimo dois membros (conselheiros efetivos, suplentes ou psicólogos convidados) que têm como incumbência conduzir os processos, responder a consultas e tomar medidas relacionadas à legislação interna, ao Código de Ética Profissional do Psicólogo e Processamento Disciplinar (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2001).

Quando o Conselho Regional de Psicologia recebe uma denúncia será instaurado um Processo Disciplinar Ético – Fase Preliminar (PDE FP), no qual serão esclarecidos os motivos da denúncia e os membros da Comissão de Ética

elaborarão um parecer para instaurar ou arquivar o processo. Caso se decida pela instauração de Processo Ético (PE), poderão fazer parte desta fase a defesa escrita, uma oitiva (audiência), alegações finais e o julgamento. O psicólogo poderá ser penalizado com advertência, censura pública, suspensão, cassação ou multa.

Segundo levantamento realizado em janeiro de 2013, pelo Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, existiam na época 36 processos em trâmite com o tema Avaliação Psicológica para Obtenção de Carteira Nacional de Habilitação, dentre aproximadamente 400 processos em trâmite. Em primeiro lugar estão processos sobre documentos escritos, e em segundo o manejo na relação terapêutica. Os processos que envolvem o trânsito estão em terceiro lugar em número de processos em trâmite no Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, assim sendo a Psicologia do Trânsito é um dos assuntos mais investigados pela instituição. As temáticas (subtemas) encontradas nos processos de Psicologia do Trânsito são: equipe de psicólogos/multiprofissional; testes psicológicos; manejo inadequado; envolvimento material; devolutiva; quebra de sigilo; participação em esquema fraudulento; guarda de documento/materiais; preconceito e discriminação; produção de documentos escritos pelo psicólogo. Quando o processo é concluído, pode haver: arquivamento do processo (em função da plenária concluir que não há elementos suficientes para punir o psicólogo); advertência; censura pública; suspensão do exercício profissional; multa ou ainda, cassação.

Tabela 01 – Situação dos Processos Éticos no Conselho Regional de Psicologia de São Paulo por ano pesquisado

SITUAÇÃO DO PROCESSO ÉTICO	2008	2009	2010	2011	2012
Processos Disciplinares Éticos – Fase Preliminar - concluídos (PDE FP concluído)	05	-	01	-	-
Processo Ético concluído (PE concluído)	01	02	02	01	-
Processos Disciplinares Éticos – Fase Preliminar – em trâmite (PDE FP em trâmite)	-	-	01	04	06
Processo Ético em trâmite (PE em trâmite)	-	02	10	09	04

Fonte: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (2013)

Conforme a Tabela 01, do ano de 2008, não havia processos em trâmite, apenas cinco Processos Disciplinares Éticos – Fase Preliminar - concluídos (PDE FP) e um Processo Ético concluído (PE). Ou seja, cinco processos haviam sido encerrados, ainda na fase preliminar, na qual foi elaborado parecer para arquivamento ou exclusão liminar; e um processo ético que foi instaurado, mas que já havia sido concluído. Do ano de 2009, apenas dois PE em trâmite e dois PE concluídos. Os processos em trâmite dizem da instauração de processo ético que ainda não está concluso. Do ano de 2010, um PDE FP em trâmite (isto é, um processo disciplinar ético – fase preliminar – que ainda está sendo analisado); 10 PE em trâmite; um PDE FP concluído; e dois PE concluídos. Do ano de 2011, quatro PDE FP em trâmite; nove PE em trâmite; e um PE concluído. Do ano de 2012, seis PDE FP em trâmite e quatro PE em trâmite.

Quando discutimos os processos éticos de uma determinada profissão, como, a Psicologia e, mais especificamente, dos psicólogos que atuam na área do trânsito, há a necessidade de estabelecer uma relação direta com a educação e principalmente, com a formação de futuros profissionais. Lind (2007) já defendia que uma educação moral é a oportunidade única para o desenvolvimento e conseqüentemente, para evolução das pessoas enquanto cidadãos.

Finkler, Caetano e Ramos (2013) consideram que as profissões possuem uma cultura específica, com valores específicos, e que o processo de socialização profissional vai além da educação e do treinamento que ocorrem com o aprendizado direto através do currículo formal.

Para tanto, Souza (2008) enfatiza que a recente versão do Código de Ética Profissional do Psicólogo e o aumento de cursos de graduação em Psicologia no Brasil, está sendo acompanhada pela oferta crescente de especializações, que são fontes que inspiram importantes discussões sobre temas fundamentais acerca da prática psicológica.

Há necessidade de uma reorientação do processo formativo, com o estabelecimento de uma relação entre os objetivos éticos da aprendizagem com os recursos, estratégias e com as técnicas que se encontram disponíveis. É preciso identificar nessa relação o que é necessário ao desenvolvimento moral dos alunos, aproveitando conteúdos de aprendizagem de cada profissão e as situações do cotidiano acadêmico para promover a construção da autonomia moral do estudante; a integração de modelos que favoreçam o aprendizado; a inclusão e valorização de

temas com caráter ético e conhecimentos que estimulem o comprometimento social coletivo; a reorganização ou mesmo a criação de cenários pedagógicos, devido ao fato de que nem todas as estratégias de ensino-aprendizado são adequadas a uma aprendizagem ética (MARTINEZ; ESTRADA; BARRA, 2002 apud FINKLER; CAETANO; RAMOS, 2013).

Assim, a formação dos professores quanto ao desenvolvimento moral, deve ampliar-se para além de transmissão de informações, e refletir o compromisso social e ético dos professores para uma educação de cidadãos autônomos, críticos e participativos. Quanto ao desenvolvimento moral, a educação precisa estar voltada para uma postura ativa, criativa, crítica e democrática, em relação aos valores socioculturais que prevalecem na sociedade e em diversos contextos (BARRIOS; MARINHO-ARAUJO; BRANCO, 2011).

É possível que os cursos de formação desenvolvam a capacidade reflexiva dos estudantes, a partir da possibilidade da discussão de situações que façam parte da situação de trabalho. Mas para que tragam resultados essas reflexões precisam ocorrer com mais frequência, inclusive com a modificação do currículo do curso para um maior contato dos estudantes com o posicionamento reflexivo e com a temática da ética, associada a todas as disciplinas do currículo escolar (BATAGLIA, 2012).

Assim, é possível que o profissional se sensibilize para considerar a singularidade de cada situação diante de decisões e avaliações, bem como se responsabilize pelas escolhas feitas e pelas consequências. Nessa relação de formação, o educador deve desenvolver o questionamento e a interrogação reflexivos, críticos e constantes sobre suas decisões, inclusive sobre os desdobramentos das mesmas (PERRENOUD, 2000).

Contudo, um melhor preparo desses profissionais pode gerar uma diminuição do número de processos éticos apresentados.

2.5 Relação entre o Trânsito e o Desenvolvimento Moral: apresentação de alguns estudos

A complexidade do sistema do trânsito, as condutas dos usuários do sistema e dos profissionais da Psicologia que atuam nesta área, nos apontam para a

necessidade de compreender melhor os aspectos morais que permeiam essa relação.

O objeto de estudo da Psicologia do Trânsito é o comportamento daqueles que participam do trânsito. Assim por meio da observação, da experimentação, da inter-relação com outras ciências, dos métodos científicos e didáticos é possível entender como acontece o comportamento e atuar na formação de comportamentos que apresentem maior segurança e estejam condizentes com a cidadania (ROZESTRATEN, 2003).

Foi realizado um levantamento bibliográfico utilizando os unitermos: Competência Moral, Ética Profissional, Psicologia do Trânsito e Trânsito. Retomando as pesquisas mais recentes, na base de dados Portal Capes e *Sage Pub*, foram coletadas seis publicações que atenderam aos requisitos. A seguir apresentaremos as duas pesquisas selecionadas do Portal Capes, com os unitermos competência moral e trânsito que são as que mais interessam ao presente estudo.

Na pesquisa de Pico Merchán, Gonzalez Perez e Norena Aristizabal (2010) intitulada: Conhecimentos e práticas relacionadas com a segurança dos pedestres escolares de quinto ano de instituições oficiais de ensino, o objetivo foi o de identificar o conhecimento e algumas práticas relacionadas à segurança dos alunos pedestres do quinto ano das instituições de ensino oficiais na área urbana de Manizales, matriculados no ano de 2009. Foi um estudo quantitativo, do tipo descritivo, que contou com a participação de 4.831 alunos, de 10 a 14 anos, de ambos os sexos, da quinta série de 44 instituições escolares. Foi realizado inicialmente, um projeto piloto o que permitiu os ajustes necessários ao instrumento facilitando a compreensão das perguntas pelos participantes. Como resultados: 84% dos participantes conheciam os sinais de trânsito relacionados com homens trabalhando, 81% conheciam o sinal de passagem proibida para pedestres, 77% de ciclistas na estrada, 29% para o de área escolar e 44% de parada de ônibus. O professor foi considerado como o adulto significativo em processo de aprendizagem de normas viárias seguido dos pais, pois estes adiam a educação das vias porque acreditam que tais aspectos serão aprendidos ao longo do tempo e que o aprendizado desta questão é de responsabilidade do setor da educação. As discussões dos autores nos permitem compreender que o desenvolvimento social da criança ocorre considerando-se diversos contextos, como familiar, social e cultural, e interagindo com outras pessoas é que se torna possível o aprendizado de valores,

normas e crenças, bem como uma internalização desse aprendizado. O estudo sugere que sejam incluídos nos currículos escolares, programas que integrem os pais para que estes possam reforçar os conhecimentos sobre segurança na vida cotidiana de seus filhos, bem como de projetos que objetivem o desempenho de papéis relacionados com a segurança de pedestres para que no futuro as crianças consigam assimilar e possam aplicá-los a partir da perspectiva de comportamentos mais seguros e saudáveis.

Já na pesquisa de Neto, Iglesias e Günther (2012), com o título: Uma medida de justificativas de motoristas para infrações de trânsito, foi desenvolvido e validado um instrumento para medir justificativas de motoristas para o envolvimento em infrações de trânsito. O instrumento foi baseado no modelo do desengajamento moral, que descreve processos de autoinfluência que neutralizam os próprios padrões morais para justificar atos transgressivos por meio de quatro esquemas em oito mecanismos. Foram realizados dois estudos. No Estudo 1 participaram 100 motoristas, da cidade do Rio de Janeiro, de ambos os sexos, com idade entre 18 e 56 anos que responderam à Escala de Cometimento de Infrações e à Escala de Justificativas de Motoristas. Os resultados indicaram que o uso de mecanismos de desengajamento moral pelos motoristas relaciona-se positivamente com o cometimento de infrações, e que aqueles que admitem cometer infrações desengajam e justificam mais seus comportamentos via diferentes esquemas de mecanismos. No Estudo 2 participaram 547 motoristas, residentes na cidade de Brasília, com 56,8% do sexo masculino, de idade entre 18 e 68 anos, solteiros (48%) e habilitados principalmente nas categorias B (67%) e AB (14%). Os itens da Escala de Justificativas de Motoristas passaram por uma validação de juízes, sendo aprimorados e aplicados. Os autores utilizaram o referencial teórico de Bandura e durante a análise dos dados identificaram três fatores: reconstrução da conduta (os motoristas retiram as características antissociais de suas ações e investem por meio de propostas dignas e morais, fortalecendo a quebra da autocensura e conferem uma autoaprovação ao transgressor); minimização da culpa (a culpa não é minha e sim, do outro); e distorção do agente da ação (atribuem a responsabilidade a outras pessoas, culpabilizando-as pelo ocorrido). Os resultados dos dois estudos sugerem que a escala utilizada apresenta validade semântica, de conteúdo e construto e boa consistência interna, podendo ser utilizada para investigar fenômenos de transgressão no trânsito.

Com relação ao desenvolvimento moral e o trânsito, em pesquisa à base de dados Sage Pub, foram encontrados quatro artigos. Os temas das pesquisas selecionadas serão apresentados na sequência.

No estudo de Plaks, McNichols e Fortune (2009) intitulado: Pensamentos Versus Ação: intenções proximais e distais nos julgamentos de responsabilidade moral, há a investigação de como as pessoas determinam o grau de transgressão da responsabilidade moral quando a intencionalidade é ambígua. Embora existam inúmeras maneiras em que a intencionalidade de uma ação pode não ser clara, nós nos concentramos em uma variedade paradigmática referida como "desvio causal". No estudo foram manipulados aspectos particulares de cenários de estímulos, esperando identificar os dois principais ingredientes: "intenção proximal" e "intenção distal". Ao fazê-lo, foi proposto um quadro de hipóteses principais sobre colocar intuições à intencionalidade e responsabilidade moral. No Estudo 2 e 3, foi testada a utilidade desta forma de realização com duas variáveis independentes hipoteticamente. Os autores consideram Intenção Proximal como exercer o controle consciente executando a ação crítica (ou seja, fazê-lo "de propósito"). Assim, um ato que ocorre por acidente pode ter ocorrido sem intenção proximal. Nós rotulamos, como segundo componente, a intenção distal (durante o ato, o foco do sujeito está em conseguir um objetivo maior, além do ato em si). Já intenção distal refere-se a realizar conscientemente o ato como um meio para um fim; assim, um ato que é realizado com o sujeito focado exclusivamente sobre os detalhes da execução (o "aqui e agora") pode-se dizer que ocorreu sem intenção distal.

No Estudo 1, participaram 101 estudantes universitários, sendo que 76 eram mulheres. Foram apresentados aleatoriamente quatro cenários de histórias e, depois de lê-los, os participantes classificaram o ator em escalas de 0 a 5 para alguns itens sobre a responsabilidade moral, a intencionalidade da ação e a culpa pelo acontecimento. Os participantes classificaram um sujeito como mais responsável quando tinha ambas as intenções, distal e proximal, um sujeito apenas com intenção distal ou apenas com intenção proximal é classificado como menos responsável, e um sujeito com nenhuma das intenções em mente é o de menor irresponsabilidade. No Estudo 2, participaram 152 estudantes universitários, sendo 86 mulheres. Para manipular a distância temporal, metade dos participantes foi aleatoriamente designada para ler que o evento em questão ocorreu em 13 de abril

de 1934, e o restante dos participantes leram que o evento ocorreu em 13 de abril de 2007 (2 a 3 semanas antes da sessão experimental). Depois de ler um dos quatro cenários distribuídos aleatoriamente, os participantes manifestaram a sua classificação, em escalas de 0 a 5, em itens quanto a responsabilidade moral, intencionalidade e culpa. Em seguida, os participantes foram convidados a escrever em um espaço em branco quando o evento ocorreu. Finalmente, como uma verificação de que a distância temporal influencia o nível (alto versus baixo) os participantes foram convidados a descrever com suas próprias palavras o que aconteceu no cenário. Estas respostas foram posteriormente classificadas em conteúdo concreto e abstrato de acordo com o referencial teórico utilizado na pesquisa. Assim, quando apenas a intenção distal estava em mente, os participantes que leram o estudo como se o evento tivesse ocorrido em 1934 foram classificados como mais responsáveis do que os sujeitos que leram que o evento ocorrera em 2007. No estudo 3, houve a participação de 118 estudantes universitários, 77 sendo mulheres. Os participantes foram randomicamente distribuídos para ler uma das duas passagens disponibilizadas para esta etapa. Depois de ler o artigo, os participantes completaram itens sobre o nível de compreensibilidade e interesse do artigo, bem como vários itens de verificação de manipulação, incluindo "Até que ponto você acredita que as pessoas são capazes de controlar os seus desejos e impedi-los de transformarem-se em um comportamento inadequado?". A escala utilizada era de 1 a 9, que contemplava desde não até completamente. Quanto aos resultados, apenas a intenção distal estava em mente, aqueles preparados com a teoria psicodinâmica julgaram mais severamente do que os preparados com a teoria de controle cognitivo. No entanto, quando a intenção era apenas proximal, os participantes preparados com a teoria de controle cognitivo julgaram o sujeito mais severamente do que aqueles preparados com a teoria psicodinâmica. Esses dados nos levam a concluir que: os conceitos de intenção proximal e distal parecem intuitivos para a maioria das pessoas; e que em todos os três estudos, a inclusão ou exclusão destes ingredientes pelos participantes geralmente influenciava o julgamento do sujeito. Como conclusão os autores (2009) sugerem que há mais para entender sobre o julgamento moral do que o grau do rigor de processamento e/ou emotividade. Claro que não devemos desconsiderar a contribuição, sem dúvida, importante de emoções e do rigor no processamento, mas a questão do conteúdo torna-se vital. Os estudos sugerem que muitas vezes as pessoas voltam sua

atenção para diferentes aspectos do comportamento independente da profundidade do processamento. Estas diferentes ênfases em conteúdo ajudam a explicar a variabilidade sistemática no julgamento moral humano.

No artigo de Kullman (2009) intitulado: Promovendo espaços de trânsito, foi estudado um parque de trânsito ao ar livre, na Finlândia, no qual é possível que a criança interaja, participe de situações que representam um trânsito real e explore o complexo espaço do trânsito. Tais iniciativas também estão sendo implantadas em alguns municípios brasileiros para permitir trabalhar-se a temática com mais recursos pedagógicos e com maior participação das crianças, não deixando o aspecto lúdico de ensinar. A Cidade do Trânsito para crianças acontece em Helsinque, na Finlândia, sendo que desde 1958, oferecem-se a crianças entre 5 e 10 anos, aulas de segurança no trânsito, seguidos de exercícios de tráfego em miniatura, tais como andar de bicicleta, caminhar e dirigir em carros de pedais, sob a tutela de instrutores de trânsito. Este espaço é frequentado por escolas e grupos do jardim de infância, bem como por famílias durante o verão, fazendo parte do programa de educação para o trânsito desenvolvido pelo Departamento da Juventude da Prefeitura de Helsinque. Os objetivos do parque são o de aumentar o interesse da criança pelo tráfego; ensinar a criança a se mover em segurança; criar uma atitude positiva para o tráfego; e prevenir acidentes de trânsito. Foram realizados quatro meses de trabalho na Cidade do Trânsito, a partir de observação participante, fotografia, coleta de material didático e documentos (artigos de jornais, minutas e planos), entrevistas informais com crianças, professores e pais e uma entrevista com um planejador de tráfego envolvido na renovação do parque em 2005, quando um novo prédio da escola e configuração de tráfego em miniatura foram construídos. O artigo explora os limites espaciais e possibilidades da infância em relação ao tráfego diário, descrevendo intervenções pedagógicas em um parque de trânsito, onde as crianças são preparadas para os eventos de tráfego diário, encenando encontros de tráfego durante as aulas e exercícios. A discussão compara a concepção de normatividades na relação entre crianças e tráfego, argumentando que nem o tráfego nem a infância são fenômenos unitários, mas emergem de diversos ideais e experiências. Para tanto, o parque visa estabelecer uma relação específica entre o visitante e as crianças e "o tráfego real", incluindo suas diversas tecnologias, normas, riscos e eventos inesperados. Os participantes da Cidade do Tráfego interagem de forma a ordenar o tráfego e o parque traz

discussões a respeito de questões éticas, permitindo considerar e justapor as maneiras pelas quais as pessoas fazem uso dos recursos culturais para moldar diferentes versões de "bom" tráfego e mobilidade das crianças. Através das medidas de segurança trabalhadas, tais como: parar, olhar e escutar, a criança surge como um sujeito moral, alguém cujos movimentos expressam comportamento de "certo" ou "errado".

Cagnetta e Cicognani (1999) no artigo: Sobrevivendo a sérios acidentes de trânsito: processos de adaptação e qualidade de vida, fizeram um estudo qualitativo que objetivava investigar estratégias de adaptação e qualidade de vida de 20 acidentes com sobreviventes feridos gravemente que passaram vários meses em uma unidade de terapia intensiva de um hospital de uma grande cidade localizada no norte-central da Itália e que ainda sofrem de lesões permanentes de diferentes extensões. Os participantes foram recrutados a partir do registro de unidade de terapia intensiva e contatados por telefone para participarem de uma entrevista individual na própria residência do participante. A idade destes variou de 19 a 46 anos, sendo de ambos os sexos. A entrevista investigou seis principais questões: 1 - Informações sócio-demográficas (idade, gênero, situação de emprego), anamnese remota (relativo ao período de antes do acidente) e atual estado de saúde (consequências permanentes do acidente); 2 - Evolução clínica e reabilitação após a alta do hospital, que diz respeito a possíveis dificuldades encontradas; 3 - Descrição dos participantes e avaliação de sua vida presente, com ênfase especial em necessidades, fontes de satisfação, valores, comparações com o passado, as expectativas sobre o futuro e comparações com outras pessoas; 4 - Ideias dos participantes sobre bem-estar psicológico (natureza do bem-estar, as suas fontes, como alcançá-lo), saúde e doença; 5 - Auto-percepção dos participantes, autoestima, sensação de controle sobre seu ambiente, grau de otimismo, e como tais componentes evoluíram após o trauma; 6 - Estratégias de enfrentamento utilizadas diante de problemas diários, e apoio social disponível. Os resultados indicam que o processo de adaptação segue uma sequência de fases temporais ("Passado-presente", "presente", "futuro" e "ser"), caracterizado por diferentes reações emocionais e comportamentais, necessidades, e pela adoção de estratégias específicas de enfrentamento. A duração do processo de adaptação é influenciada pela gravidade do prejuízo sofrido, a idade dos participantes no tempo do trauma, a ocorrência de coma e a disponibilidade de apoio social em ambiente de vida dos

participantes. A importância do apoio social e familiar também foi aspecto apresentado como relevante no processo de recuperação das lesões.

Por fim, Stalvey e Owsley (2000) em seu trabalho: Auto-percepção e práticas atuais de alto risco em motoristas mais velhos: implicações para as intervenções de segurança para o motorista, objetivou analisar em que medida os motoristas mais velhos estão conscientes de sua deficiência visual, das práticas de autorregulação e das percepções que adultos mais velhos têm em relação a alterar o comportamento na condução. O estudo foi realizado com motoristas com idade superior a 65 anos que foram legalmente licenciados para dirigir no estado de Alabama e que tinham se envolvido em um acidente no ano. Os motoristas de alto risco mais antigos incluídos nesta amostra foram definidos como aqueles que tinham acuidade visual e/ou déficits de processamento visual, um nível elevado de exposição à condução e um histórico de envolvimento em acidente. No que diz respeito à exposição da condução de veículos, os participantes eram obrigados a serem motoristas em exercício e que dirigissem em média cinco a sete dias por semana. Uma história de envolvimento em acidente foi definida como estando o condutor envolvido em, pelo menos, um acidente relatado ao Estado na prévia do ano. Todos os motoristas envolvidos em acidentes que vivem na área metropolitana de Birmingham foram contatados, primeiro, por carta, seguida de uma ligação telefônica. Indivíduos que preenchiam os critérios para a idade, situação da condução e exposição da condução, na entrevista telefônica, foram convidados a visitar a Unidade de Pesquisa Clínica no Departamento de Oftalmologia da Universidade do Alabama em Birmingham (UAB) para posterior avaliação da elegibilidade. Aqueles que recusaram, foram convidados a responder a algumas perguntas sobre sua saúde e funcionamento da visão. Como resultados foi possível relacionar que 18% dos participantes tinham tanto comprometimento da acuidade visual quanto prejuízo do processamento visual; 7% tinham deficiência na acuidade visual, mas sem déficits de processamento visual; 75% tinham diminuído a velocidade de processamento visual e déficits de atenção visual com acuidade visual melhor que 20/30; os motoristas tinham uma grande quantidade de tempo de condução; tinham um bom estado mental e estavam em boa saúde; relataram alguns sintomas depressivos; viajavam a uma média de seis lugares e faziam em média 16 viagens a cada semana; 70% dos condutores mais velhos classificam sua visão como excelente ou boa, apesar dos resultados de acuidade visual e dos testes

de processamento visual que identificaram desempenho deficiente. Como conclusão do estudo, todos os participantes eram deficientes visuais, mas a maioria não reconheceu as suas próprias limitações e o impacto que tem sobre a segurança na condução. Vários dos acidentes poderiam ser evitados, mas mais de três quartos dos motoristas mais velhos não se autorregulam, ou seja, não evitam situações de condução que colocam a maior demanda em habilidades de processamento visual e a maioria raramente executa estratégias alternativas de condução. No entanto, mesmo não se autorregulando, a maioria achava que este procedimento iria protegê-los de envolvimento em acidente e se sentiriam mais confiantes em sua capacidade de realizar estratégias de condução alternativas a fim de evitar situações de condução de alto risco. A intervenção educacional com estes motoristas poderia aumentar a autorregulação e melhorar a segurança de motoristas mais velhos, situação que poderia aumentar a capacidade reflexiva do motorista a respeito de seu comportamento frente ao trânsito e que poderia contribuir para o desenvolvimento da competência moral.

Portanto, os resultados indicam que a intervenção educacional pode aumentar a autorregulação e melhorar a segurança de motoristas mais velhos. Assim, o desenvolvimento social da criança ocorre considerando-se diversos contextos, como familiar, social e cultural e, interagindo com outras pessoas, é que se torna possível o aprendizado de valores, normas e crenças, bem como uma internalização desse aprendizado. O professor foi considerado como o adulto significativo em processo de aprendizagem de normas viárias seguido dos pais e das intervenções pedagógicas sobre o trânsito, que preparam as crianças para os eventos de tráfego diário. Os motoristas, ao justificarem as infrações que cometem, utilizam-se de um processo de transformação ou mesmo, de distorção da situação que realmente ocorreu, seja pela modificação de aspectos de sua conduta repreensível, ou pela distorção da pessoa que a cometeu.

Jean Piaget apresenta o desenvolvimento moral a partir da inserção do indivíduo no contexto social. Por isso, o sujeito precisa de um ambiente propício para a constituição de seu sistema de valores, no qual tenha a possibilidade de interagir com o meio em que está inserido. O trânsito por ser um sistema complexo de normas e regras precisa de uma boa interação dos sujeitos para a diminuição dos conflitos.

Outros autores defendem que

Embora não se disponha de modelo ideal de ensino, faz-se necessário, pelo menos, substituir a pedagogia do adestramento pela construção conjunta do conhecimento, reconhecendo no aluno capacidade crítica para compreender que as verdades científicas são sempre transitórias. Somente assim a universidade ganhará condições de formar cidadãos e não simplesmente especialistas descompromissados com valores morais imprescindíveis para uma saudável convivência social (LIBONI; SIQUEIRA, 2009, p. 228).

A realidade enfrentada pela avaliação psicológica no âmbito do trânsito, a formação dos psicólogos que atuam na área, os processos éticos respondidos por profissionais desta área, a não formação de uma capacidade reflexiva ao longo do processo educacional, o número restrito de publicações sobre o tema do desenvolvimento moral na formação do psicólogo e a atuação desse profissional na área do trânsito, reforçam ainda mais, a necessidade de nos debruçarmos sobre a relação entre a Psicologia do Trânsito e a Competência Moral.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO ÉTICA

Este capítulo aborda a educação moral e a discussão de dilemas segundo Lawrence Kohlberg e Georg Lind, a formação crítica-reflexiva, o uso de metodologias ativas e o papel do professor, bem como a relação entre educação moral e a formação ética.

3.1 A educação moral e a discussão de dilemas segundo Lawrence Kohlberg

Para falarmos em educação moral, faz-se necessário recorrermos à teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg, devido ao legado deixado por ele quanto à pesquisa nesta área de conhecimento.

Kohlberg, ao trabalhar com a comunidade justa, resgata a teoria de Durkheim, que enfatiza que a escola inclui instrução moral além de seu currículo explícito. Tal aspecto constitui um currículo oculto, que é constituído de regras, estrutura de autoridade, prêmios e castigos, normas, valores e procedimentos disciplinares. Quando visitou o kibutz Sassa, em Israel, testemunhou a teoria de Durkheim (BIAGGIO, 2006), ao registrar que o coletivismo prevalecia sobre o individual, havia disciplina do grupo e respeito às regras, a valorização da responsabilidade coletiva pelas ações dos integrantes do grupo e o fato do educador representar para o grupo a sociedade (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997).

O enfoque da comunidade justa representa o intento de Kohlberg

por equilibrar justiça e comunidade; introduzir o poderoso atrativo do coletivo e ao mesmo tempo proteger os direitos individuais e promover o seu crescimento moral. Mas manter esse equilíbrio implica em uma reconsideração de algumas das questões fundamentais da educação moral segundo Kohlberg: o papel do juízo convencional frente ao juízo moral baseado em princípios; a distinção entre forma e conteúdo; a dimensão cognitiva e afetiva da educação moral; a relação entre o juízo e a ação; os enfoques adotrinadores e os não adotrinadores da educação moral (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997, p. 70).

Quanto à questão da integração entre o enfoque da comunidade justa e o paradigma evolutivo, os dilemas morais servem para a promoção do

desenvolvimento moral, justamente porque quando se enfrenta um conflito moral que não se pode resolver com facilidade, mas há a preocupação, é provável que a pessoa se sinta muito motivada na elaboração de soluções possíveis. As dimensões afetivas desse desequilíbrio produzem o crescimento quando motivam uma construção de diferentes modos de juízo moral (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997).

Foi na primeira metade da década de 1970 que Kohlberg e seus colaboradores investiram na aplicação da teoria à prática, tentando o amadurecimento do julgamento moral. Blatt desenvolveu a técnica de discussão de dilemas morais em grupo, visando promover o desenvolvimento moral, no qual há um confronto de opiniões entre os participantes do grupo, gerando conflitos cognitivos, podendo levar ao amadurecimento do julgamento moral. Blatt defende que na discussão de dilemas deva acontecer a apresentação de modos de pensamento em estágio acima do estágio em que o indivíduo está, sendo que assim possibilitaria a maturidade do julgamento moral (BIAGGIO, 2006). Ou seja, o indivíduo ao entrar em contato com um estágio de desenvolvimento moral acima do que se encontra, poderia possibilitar que ele progreda para o estágio seguinte ao inicial.

Esse método promove a educação moral, não utilizando a doutrinação e o relativismo. Evita a doutrinação porque objetiva a promoção do desenvolvimento natural de estruturas universais de tomada de decisão, e evita o relativismo porque defende que há uma ordenação hierárquica dos estágios (um estágio superior é “melhor” ou mais “justo” do que aquele que o precede). Assim, o método objetiva a formação de juízos morais, não estabelecendo respostas certas e o líder, irá estimular a busca dos participantes pela solução, nunca a apresentando pronta (BIAGGIO, 2006).

Kohlberg teve uma primeira oportunidade de aplicar sua teoria com um trabalho em uma penitenciária feminina, no entanto, quando transferiu o trabalho da prisão para a escola havia uma diferença fundamental: o objetivo da prisão era a reforma moral dos prisioneiros e nas escolas o objetivo era a aprendizagem de conteúdos acadêmicos e a preparação para o trabalho, necessitando de uma revolução no pensar a educação (BIAGGIO, 2006).

Nas décadas de 1960 a 1990 surgiram escolas alternativas que refletiam os temas de protesto nos Estados Unidos. Em 1974 houve a criação da

escola alternativa *Cluster School*, com 64 alunos, seis professores e mais o pessoal administrativo. Nesta escola havia reunião da comunidade, entre alunos e professores, como um fórum para uma tomada de decisão democrática e o maior ritual para construção da comunidade uma vez por semana, sendo que todos tinham um voto cada um. A punição era uma maneira simbólica de reafirmar a autoridade democrática do grupo e de curar as feridas feitas à comunidade. Na comunidade justa, todos os membros têm o sentimento de pertencer àquele grupo. Os professores têm uma responsabilidade pedagógica especial, são autoridade na comunidade justa. O professor torna sua experiência disponível para os alunos, de forma que eles possam cada vez mais ser companheiros iguais na busca da verdade. As normas coletivas ligam os estudantes, enquanto membros daquele grupo, obrigando-os a agir de determinada maneira. O apoio às normas tem seis significados: seguir a norma; esperar que outros sigam as normas; persuadir outros que estejam se desviando das normas a seguir; identificar quem não segue as normas; aceitar alguma responsabilidade por outros não seguirem as normas; estar disposto a recuperar os desviantes. Quanto mais os membros de um grupo estiverem dispostos a assumir esses atos em apoio das normas, mais coletivizada estará a norma. Kohlberg acredita que na comunidade justa a criação de fases e estágios relativamente altos na atmosfera moral, influenciará a maneira pela qual os estudantes tratam uns aos outros (BIAGGIO, 2006)

Em 1994, um programa de comunidade justa, o Y.E.S. (*Your Excellence in School* - Sua Excelência na Escola) destinava-se a adolescentes em situação de risco, com problemas de aprendizagem e de comportamento, com problemas com drogas e com a lei; famílias desfeitas e com potencial de abandono escolar. Havia 32 alunos inscritos no programa, matriculados na oitava série e no ensino médio. Eles recebiam uma atenção mais especializada e personalizada; tinham um estatuto que era elaborado e votado democraticamente; era eleita periodicamente uma diretoria; as reuniões eram semanais; havia diversos comitês e discussão de diversas questões que envolviam o ambiente escolar. Mas a Superintendência de Educação cortou as verbas para o programa Y.E.S. dificultando a sua continuidade (BIAGGIO, 2006).

Foi planejada a reprodução do modelo da comunidade justa em Porto Alegre no ano de 1995. Inicialmente, houve a preparação e a motivação dos professores, coordenação e diretoria da escola, com palestras e discussões de texto

sobre teoria e técnicas de Kohlberg. Foi realizado um estudo piloto, com alunos de oitava série, com sessões de discussão de dilemas morais, coordenadas por duas psicólogas, para preparar os professores a conduzir as discussões de dilemas com seus alunos. Infelizmente, devido a mudanças de direção e orientação pedagógica da escola, o programa precisou ser interrompido (BIAGGIO, 2006).

Poderíamos concluir os objetivos da comunidade justa lembrando que ela

visa também à aprendizagem de participação democrática, por meio das oportunidades de exercitar-se na vida social de uma comunidade, de um aumento do senso de responsabilidade, da motivação para o trabalho escolar, da cidadania e da auto-estima (BLATT; KOHLBERG, 1975 apud BIAGGIO, 2006, p. 56).

Ao propor a interação social, o indivíduo entra em contato com as pessoas em diferentes níveis de desenvolvimento moral, o que no modelo interacionista de Kohlberg, pode resultar em um desequilíbrio cognitivo. Quando assimila a nova informação, o sujeito pode ter que alterar sua estrutura de pensamento para assim, acomodar-se a uma maior complexidade, começando a criação de uma nova estrutura (HERSH; REIMER; PAOLITTO, 1984). Quando realizada a discussão de dilemas proposta por Kohlberg, esse desequilíbrio e acomodação também ocorrem em termos da argumentação moral (nível pré-convencional, nível convencional e nível pós-convencional), possibilitando que o indivíduo passe de um nível menos desenvolvido para outro mais desenvolvido moralmente.

A valorização de Kohlberg pelas etapas convencionais, justifica seus estudos quanto à dificuldade de se encontrar indivíduos no estágio 5. Estudos com adolescentes norte-americanos indicam que ao diminuir a estabilidade e a autoridade moral das instituições tradicionais, diminui inclusive o poder da moral convencional (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997). Isto é, quanto menos autoridade moral se encontra nas instituições educacionais tradicionais, menos encontraremos indivíduos no nível convencional, podendo aumentar assim, os índices de sujeitos no nível pré-convencional, nível este, com argumentações morais menos desenvolvidas e mais centradas na perspectiva individualista, de ganhos próprios.

3.2 A educação moral e a discussão de dilemas segundo Georg Lind

Para Lind (2007) o modelo dual, apresentado no primeiro capítulo e destacado na figura 01, é um modelo do comportamento moral e representa o início da investigação psicológica e do princípio pedagógico. O ponto de partida é a suposição de que todas as pessoas têm ideais ou princípios morais para cuja aplicação necessita uma série de capacidades morais, que requerem um fomento especial por meio de instituições pedagógicas como os pais, a escola, dentre outras.

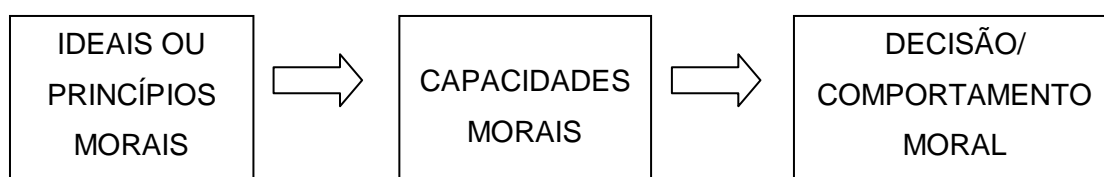


Figura 01: O modelo dual do comportamento moral (LIND, 2007, p. 40 - tradução nossa).

Acredita-se que os ideais morais e os princípios são uma condição imprescindível para o comportamento moral. No entanto, é uma condição necessária, mas não suficiente para o comportamento moral. A Psicologia Moral, com sua moderna investigação sugere a existência de capacidades morais que podem ser observadas e medidas e que são de grande importância para o comportamento humano (LIND, 2007).

O próprio Piaget demonstrou diferentes tendências do desenvolvimento moral, e ainda, que a moral tem um aspecto de capacidade ou cognitivo, mas que havia sido passado por alto, e que provavelmente é tão importante para o comportamento moral como seu lado afetivo (LIND, 2007). Assim, o vínculo afetivo com os ideais e princípios morais muito provavelmente representa uma condição para uma moralidade desenvolvida (LIND, 2007), não estando a moralidade pautada apenas no aspecto de capacidade ou em seu lado afetivo, mas na integração entre os dois aspectos. Por sua vez, a aprendizagem que se produz sempre em contextos sociais, juntamente com as capacidades mentais, impõe essa integração aos alunos. Exigências que estejam relacionadas com as competências morais-afetiva (LIND, 2007).

Lind (2007) acredita que a moral esteja baseada em princípios internos, e a partir do compromisso pessoal com os próprios ideais morais, podem-se fundamentar capacidades democráticas importantes como a autonomia e a maturidade. A moral não pode ser limitada a ideais e valorizações sendo que deve manifestar-se no comportamento, antes de se poder falar de capacidades morais. Desta maneira, nem os fatores genéticos nem a pressão social são suficientes para esclarecer o desenvolvimento das capacidades morais (LIND, 2007).

O mesmo autor (2007) destaca que as capacidades morais podem ser ensinadas e aprendidas, de forma efetiva, com a discussão de dilemas. Também defende que as capacidades morais não podem se desenvolver bem sem que haja o apoio da formação institucional. Quando falamos que as capacidades se devem fomentar por meio da discussão de dilemas é para:

Chegar a ser consciente dos próprios princípios; considerar rigorosamente circunstâncias e feitos de uma situação; poder diferenciar os próprios princípios segundo sua importância e adequação; se existem conflitos entre princípios que são de igual importância, encontrar meta princípios mediante os quais se pode resolver o conflito; articular os próprios princípios em um contexto social, inclusive na presença de contraditores dessa opinião ou quando se tem amigos que defendem outro ponto de vista diferente do que o mesmo tem; poder escutar os argumentos de outros, ainda quando provenham de pessoas desconhecidas ou que tenham uma opinião diferente acerca do caso sobre o que se discute nesse momento (LIND, 2007, p. 79).

O Método de Konstanz, desenvolvido por Lind, prioriza a confrontação com contra-argumentos, ao contrário do método de Blatt e Kohlberg que exige que na discussão de dilemas os alunos sejam confrontados com argumentos que estejam um estágio acima de sua própria etapa de desenvolvimento, ou seja, seguiria a “convenção mais um” (LIND, 2007), já descrito anteriormente. O método de discussão de dilema de Lind não somente se diferencia na questão de forma, mas também no fundamento empírico-teórico da concepção de Blatt, Kohlberg e Rest. Eles, baseando-se em Piaget, presumem que o desenvolvimento moral se move em uma sequência determinada e que, portanto, depende em grande medida da idade. Uma vez alcançado o nível de capacidade nas crianças durante a escola, este permanece sempre assim (LIND, 2007).

A discussão de dilemas morais objetiva fomentar a capacidade de ação moral e democrática e não somente, a capacidade de pensamento. A capacidade de ação é definida como a capacidade de aplicar na vida diária o saber moral que foi adquirido na escola ou na universidade (LIND, 2007). Um dilema moral irá descrever uma situação na qual pelo menos dois princípios morais entram em conflito. Um dilema didaticamente bom é aquele, que deve estar limitado a dois, no máximo três princípios em conflito e deve ser descrito brevemente (no máximo meia página), pois explicações muito longas podem distrair os participantes do núcleo do dilema. Lind se utiliza mais frequentemente dos dilemas semirreais ou hipotéticos ao invés de dilemas reais, devido a defender que, se os dilemas hipotéticos tiverem um alto conteúdo de realidade, podem produzir estímulos mais fortes nos alunos (LIND, 2007). Lind defende a utilização de dilemas hipotéticos tendo em vista que o dilema real pode ter uma contribuição afetiva significativa, ou seja, o indivíduo poderia estabelecer um vínculo com o fato, interferindo sobre as respostas. Quando Lind diz que o dilema não pode ser totalmente hipotético se refere a algo muito distante do sujeito, não sendo significativo para este ou não o colocando como parte da situação. Para tanto, o essencial é que o dilema seja composto de um meio termo entre hipotético e real.

Este método de discussão de dilemas é mais adequado para estudantes a partir do quinto ano até adultos, mas com modificações pode ser aplicado em crianças menores. A duração de uma discussão de dilemas é de 80 a 100 minutos, mas com a experiência do professor pode-se aumentar ou diminuir fases com a classe. Durante a discussão utiliza-se a regra do ping-pong, isto é, a pessoa que está falando indica quem do outro grupo irá responder. Essa regra assegura que a pessoa que fala pode concentrar-se por completo no conteúdo e para que não haja interferências de outras pessoas. O professor ou aquele que estiver coordenando as discussões deve intervir o menos possível, somente quando as regras fundamentais, que são o respeito às pessoas e a regra do ping-pong, não são respeitadas. A capacidade de aprendizagem dos adolescentes consiste em escutar o aluno como também em colocar-lhe tarefas, apoiar-lhe e também motivar-lhe com desafios. Os princípios didáticos da discussão de dilemas são o apoio e o desafio. Quando essas fases se alternam permanentemente pode-se possibilitar que haja um processo de aprendizagem (LIND, 2007). Podemos destacar como apoio e desafio o seguinte trecho:

Apoio - explicar bem os problemas e tarefas; ilustrar a explicação de teorias; apresentar experimentos e filmes; fazer excursões; trabalhar em pequenos grupos; realizar discussões de alunos que compartilham pontos de vista; escrever os argumentos em uma placa; elogiar; ajudar a formular, dentre outros.

Desafio - fazer que os alunos solucionem problemas e tarefas, exponham e parafraseiem teorias, e realizem experimentos por si mesmos. Planejar excursões, exortar a pedir a palavra e participar em um plenário, proporcionar espaços de discussão com opositores, fazer que formulem mais claramente uma ideia, dentre outros (LIND, 2007, p. 82).

Ao apoiar e desafiar o aluno, o professor está possibilitando que se rompa com a metodologia tradicional de ensino, com aulas expositivas e textos decorados para apresentação nas provas. Mas sim, o professor está abrindo caminhos para que o aluno se encontre como agente que precisa ir em busca do conhecimento e, principalmente, que este conhecimento se torne significativo para o aluno.

Na tabela 02 será apresentado um modelo de discussão de dilemas morais proposto por Lind. O presente modelo foi utilizado durante esta pesquisa, com o grupo experimental, objetivando o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos do curso de Especialização em Psicologia do Trânsito.

Tabela 02 – Esquema de desenvolvimento de uma discussão de dilemas morais

TEMPO EM MINUTOS	ATIVIDADE	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (FASE DE MOTIVAÇÃO)
0	Conhecer o dilema (fazer que os alunos leiam e releiam) e extrair o “núcleo do dilema”: Qual é o problema moral? Que princípios entram em conflito? Quando se fazem perguntas explicativas se deve sublinhar o rigor com que têm sido estudadas e descartadas outras opiniões de comportamento no caso correspondente e quanto é urgente tomar uma decisão.	Apoio 1. Os alunos familiarizam-se com os dados. 2. Conhecem a natureza de um dilema moral.
15	Votação de teste: O comportamento da	Desafio

	<p>pessoa principal foi correto ou incorreto? Construir grupos que estão em pró e contra. Em caso de que não se organizem grupos do mesmo tamanho se deve descrever novamente o dilema levando em conta a parte “fraca” do dilema; eventualmente modificando-o um pouco de maneira que alguns participantes possam passar para o lado “fraco”.</p>	<p>3. Poder expor publicamente com uma opinião contrária. 4. Aprender a diferenciar entre uma decisão sob pressão e a formação de uma opinião sem nenhum tipo de pressão. 5. Aprender a identificar a diversidade de opiniões sobre um problema moral.</p>
30	<p>Para cada tipo de opinião, se organizam pequenos grupos de três ou quatro pessoas que trocam seus argumentos a favor ou contra o comportamento da pessoa que está no dilema e buscam outros argumentos que ordenam segundo sua importância. Não se admitem menos de três ou mais de quatro participantes por grupo. Os grupos deverão formar-se por sua proximidade e critérios próprios. Se eles se recusam deve-se ter flexibilidade e atender os desejos dos participantes.</p>	<p>Apoio 6. Aprender a ver outras pessoas (não necessariamente amigos) como fonte de apoio. 7. Aprender a ver as justificativas como fonte de apoio da posição própria. 8. Descobrir que os argumentos podem ter diferentes qualidades morais.</p>
40	<p>Discussão de prós e contras em plenário: o professor explica as regras da discussão: Todos os argumentos são permitidos. Tudo se pode dizer, mas não se pode atacar a ninguém nem tampouco valorizá-lo positivamente, já que com frequência as desqualificações começam com um motivo aparente. Os participantes se dão a palavra mutuamente (ping-pong de argumentos); o professor cuida somente para que se cumpram as regras do jogo.</p>	<p>Desafio 9. Aprender a apreciar o debate público sobre problemas morais reais. 10. Aprender a escutar, expor os argumentos próprios com acuidade, classificar os argumentos segundo sua importância e poder concentrar-se nos mais importantes. 11. Aprender a escutar os demais.</p>

	<p>Logo começa o ping-pong de argumentos: um participante de um grupo (geralmente inicia o grupo menor) expõe sua opinião e as razões mais importantes. Depois da sua contribuição segue uma replica do grupo opositor. Quem falou elege uma pessoa do outro grupo para que tome a palavra. Os argumentos devem ser escritos em uma placa.</p> <p>Nesta fase, o professor tem um caráter exclusivamente de moderador ou árbitro se as regras de discussão não sejam respeitadas. Deve intervir, se alguém fala em voz muito baixa ou se um participante expõe demasiados argumentos (“os argumentos se destacam mais quando menos e mais breves forem”).</p>	<p>12. Aprender a diferenciar entre a qualidade dos argumentos (sobre os que se pode debater intensamente) e a qualidade das pessoas (quem sempre se deve respeitar).</p>
70	<p>Cada grupo põe os argumentos do outro grupo em uma ordem de prioridades: Quais foram os (dois, três ou quatro) melhores argumentos dos opositores? Que argumentos me fizeram refletir?</p>	<p>Apoio</p> <p>13. Descobrir que os argumentos podem ter diferentes qualidades morais.</p> <p>14. Descobrir que também os adversários podem ter bons argumentos.</p>
80	<p>Votação final: O comportamento da pessoa principal no dilema foi correto ou incorreto?</p> <p>Devem elogiar a qualidade e os argumentos depois disso e dar exemplos de situações especialmente difíceis que foram bem controladas pelos participantes; relativizar o significado da votação (“se os participantes estiveram em uma</p>	<p>Desafio</p> <p>15. Aprender a valorizar a crítica da própria posição.</p> <p>16. Aprender que a oposição de problemas sérios contribuem para uma melhor qualidade de vida.</p>

	situação semelhante teriam provavelmente que decidir de novo”).	
85	Perguntar: O que acharam os participantes da discussão? O que aprenderam? Ganharam algo? O que lhes pareceu irritante? Quem já havia discutido com outros (pais, professores, alunos, etc.) sobre um tema semelhante? Qual era o objetivo da discussão? O que aprenderam?	Apoio 17. Estar consciente do desenvolvimento que se tem obtido através da discussão de dilema. Aprender a valorizar a situação de aprendizagem “discussão de dilemas”. Para que serviu para mim e para os outros?
90	Fim da discussão de dilema.	

Fonte: LIND (2007, p. 89-91 - tradução nossa).

Segundo Edelstein (1996, p. 339-340 apud LIND, 2007, p. 80) não se constitui “tarefa do professor instruir moralmente, ou seja, transmitir convicções de conteúdo moral em classe. Os professores devem melhor criar condições para os discursos morais”. O professor pode utilizar, por exemplo, a técnica descrita como um recurso ativo para o processo ensino-aprendizagem, adaptando-a aos diferentes currículos escolares.

3.3 A formação crítico-reflexiva: o uso de metodologias ativas e o papel do professor

Quando falamos em formação crítico-reflexiva é preciso que apresentemos uma conceituação dos referidos termos para melhor entendimento das discussões que serão iniciadas. A criticidade é

Algo de abrangência, pois, antes de tudo, precisamos fazer a crítica do existir como um todo: em sua historicidade, em sua politicidade, em sua afetividade e em sua produção de bens intelectuais. Afinal não podemos nos demitir da única coisa que nos difere dos demais animais da escala zoológica: nossa condição de seres pensantes (MORAIS, 2007, p. 57).

Por sua vez a reflexividade é

A capacidade de voltar-se sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer (PÉREZ GÓMEZ apud LIBÂNEO, 2006, p. 56).

Ao contemplarmos uma formação crítico-reflexiva, colocamo-nos como sujeitos contestantes da realidade, nos tornando críticos do próprio existir, mas ao mesmo tempo, agentes reflexivos, com a capacidade de nos voltarmos sobre nós mesmos, sobre a sociedade e suas relações, atuando de forma a modificar a realidade e o processo de conhecer.

Na concepção tradicional, o adulto é considerado como um homem já pronto e acabado, e o aluno como um adulto em miniatura, que precisa ser atualizado. Desta forma, o ensino está sempre centrado no professor, sendo que o aluno apenas executa aquilo que lhe é prescrito por autoridades exteriores a ele (MIZUKAMI, 1986). Neste ensino tradicional, a transmissão do saber está constituída “na tradição e nas grandes verdades acumuladas pela humanidade e uma concepção de ensino como impressão de imagens propiciadas ora pela palavra do professor ora pela observação sensorial” (LIBÂNEO, 1994, p. 61). Os papéis de aluno e professor são descritos abaixo

O aluno é, assim, um recebedor da matéria e sua tarefa é decorá-la. Os objetivos, explícitos e ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal, desvinculado da sua realidade concreta. O professor tende a encaixar os alunos num modelo idealizado de homem que nada tem a haver com a vida presente e futura. A matéria do ensino é tratada isoladamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida. O método é dado pela lógica e sequência da matéria, é o meio utilizado pelo professor para comunicar a matéria e não dos alunos para aprendê-la. É ainda forte a presença dos métodos intuitivos, que foram incorporados ao ensino tradicional (LIBÂNEO, 1994, p. 64).

Não há um interesse com a construção do aprendizado pelo aluno, mas com a transmissão do conhecimento pelo professor, objetivando a formação de um modelo de aluno que recebe todo o conhecimento transmitido e o reproduz nos momentos solicitados, ou seja, nas avaliações parciais e bimestrais.

Quando reduzimos o ensino a aulas expositivas, compactuamos com posturas empiristas, que consideram o aluno apenas uma folha em branco, na qual são inscritos os conhecimentos transmitidos. Nesta postura, acredita-se que o aluno aprende simplesmente pelo ouvir conceitos ao invés de manipulá-los (CASTANHO, 2001). Contrariamente, o ensino pautado na reflexão e no desenvolvimento do pensamento crítico cria nos próprios contextos de prática, as condições para o desenvolvimento desse tipo de pensamento (LITWIN, 2000). Assim, o processo de ensino e aprendizagem que se baseia na utilização de metodologia ativas, “o aluno passa a ser protagonista de seu processo de aprendizagem e os professores assumem o papel de mediadores/facilitadores” (WALL; PRADO; CARRARO, 2008, p. 516), diferentemente do ensino tradicional em que o professor é a figura detentora do conhecimento.

Para Mitre et al. (2008) há um aumento na busca de métodos inovadores, para uma prática pedagógica ética, crítica, reflexiva e transformadora, que ultrapasse o treinamento apenas técnico, para realmente alcançar a formação do homem enquanto ser histórico, inserido na problemática da ação-reflexão-ação. Estas metodologias ativas se alicerçam em um significativo princípio teórico que é a autonomia, condição já defendida por Paulo Freire, que o ensinar exigirá o respeito a cada sujeito, principalmente quanto a sua autonomia e dignidade. Assim, esse é o alicerce para uma educação que considera o sujeito como construtor da própria história (MITRE et al., 2008).

Nas metodologias ativas há a utilização da problematização, estratégia de ensino-aprendizagem, que objetiva tanto alcançar quanto motivar o aluno, pois ao entrar em contato com o problema, exigirá um exame, uma reflexão e a relação de sua história, ressignificando as descobertas. Quando se realiza a problematização isso pode possibilitar um contato com as informações e à produção do conhecimento, solucionando os entraves e permitindo o desenvolvimento. Quando o aluno percebe que a aprendizagem constitui um instrumento necessário e significativo para a ampliação de suas possibilidades e de seus caminhos, ele poderá colocar em exercício a liberdade e a autonomia, nos momentos de suas escolhas e tomadas de decisões (MITRE et al., 2008).

Um ensino realizado por meio da problematização visa à mobilização do “potencial social, político e ético do estudante, para que este atue como cidadão e profissional em formação” (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004 apud MITRE et

al., 2008, p. 2139). Neste ensino pela problematização também está incluída a preocupação com o aumento da capacidade do aluno enquanto agente de transformação social, no processo de detecção de uma problemática real e de busca por novas soluções (MITRE et al., 2008). Somente por este caminho de uma prática reflexiva, crítica e comprometida pode-se “promover a autonomia, a liberdade, o diálogo e o enfrentamento de resistências e de conflitos” (MITRE et al., 2008, p. 2141).

A Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem Based Learning* – PBL) é o processo educativo que se centra no estudante, possibilitando que haja um amadurecimento deste, com a aquisição crescente de autonomia. Tem como principais aspectos: “(1) a aprendizagem significativa; (2) a indissociabilidade entre teoria e prática; (3) o respeito à autonomia do estudante; (4) o trabalho em pequeno grupo; (5) a educação permanente; (6) a avaliação formativa” (MITRE et al., 2008, p. 2140).

De acordo com Sousa (2010) a metodologia do PBL objetiva: a reconstrução dos métodos escolares a partir da problematização de situações cotidianas, com o intuito de resolução destes problemas; a relação dos alunos com a comunidade e com o mundo exterior à sala de aula; a proposta de situações que desafiem os alunos, permitindo a busca de técnicas para soluções da problemática, que contemplem o conteúdo programático da disciplina e estimulem a autonomia de raciocínio; inculcar no aluno uma responsabilização pela aquisição de atitudes e de seu próprio conhecimento. Para tanto, a chave para a independência intelectual visando uma transformação da sociedade está pautada na reconstrução gradual dos materiais e dos métodos escolares, para que sejam “desenvolvidas atividades entre os alunos que privilegiem ocupações ou vocações sociais contínuas e cumulativas” (SOUSA, 2010, p. 240). Então, a escola configura-se como um ambiente próprio para a reflexão social, para a promoção da capacidade nos alunos de serem protagonistas da vida social e para a promoção de situações que permitam o desenvolvimento crítico sobre os problemas compartilhados por todos (SOUSA, 2010).

Zanotto (2000, p. 58) compartilha deste pensamento quando ao apresentar a teoria de Skinner diz que o ensino deve ser entendido como “atividade que deve preparar o aluno para o futuro, possibilitando o desenvolvimento de habilidades sobre si mesmo, necessários à sua sobrevivência como membro da

espécie, como indivíduo e como participante de uma cultura”. Pelo ensino do autogoverno, é possível que o aluno passe de uma situação de “dependência em relação a outras pessoas, para uma situação na qual seu comportamento passe a ser determinado pelos efeitos das interações com as suas consequências naturais” (ZANOTTO, 2000, p. 115). A eficácia da educação está em preparar os indivíduos para serem competentes e autônomos, atuando nas diferentes instâncias da realidade social (ZANOTTO, 2000).

O aprender deve ser um processo reconstrutivo, que permita ao indivíduo estabelecer diversas relações entre fatos e objetos, que contribua nas ressignificações e reconstruções, bem como em sua utilização em variadas situações (MOURÃO et al., 2012). Quando problematizamos as situações, ressaltamos a práxis, buscamos soluções para a realidade e é possível que ao transformá-la a partir de nossa ação, possamos nos transformar (MOURÃO et al., 2012). Completando esta ideia Mitre et al. (2008, p. 2137) destaca que a educação enquanto prática libertadora, no processo de ensinar e aprender deve ser “um conjunto de atividades articuladas, nas quais esses diferentes atores compartilham, cada vez mais, parcelas de responsabilidade e comprometimento”.

A escola ativa não deve basear-se no pensamento de que as matérias ensinadas à criança devem ser impostas de fora, mas sim, “redescobertas pela criança por meio de uma verdadeira investigação e de uma atividade espontânea” (PIAGET, 1996, p. 19). O método ativo deve buscar sempre: “não impor pela autoridade aquilo que a criança possa descobrir por si mesma; em consequência, criar um meio social especificamente infantil no qual a criança possa fazer as experiências desejadas” (PIAGET, 1996, p. 24). As contribuições de Piaget se estendem para além da educação infantil, inclusive são necessárias para a educação superior e para os cursos de pós-graduação, com uma modificação do direcionamento deste conhecimento, no qual o próprio aluno, agente ativo em seu processo de aprendizagem, possa fazer suas experiências e construir seu conhecimento. A prática docente na universidade seria justamente “fazer pensar, buscar soluções para problemas, descobrir alternativas originais diante dos enfrentamentos teóricos e práticos” (FISCHER, 2009, p. 311). Ou seja, a busca constante pela integração entre teoria, técnica e prática, já discutida em momentos anteriores.

Presenciamos a necessidade de modificar a definição do professor como mero perito em aula (DEMO, 2007) para um professor ideal que deve “conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2002, p. 39). Zanotto (2000) se opõe à experiência do professor como fonte para o saber docente, e manifesta a necessidade de cursos que preparem o professor para o exercício de sua profissão. Assim, podemos verificar que o professor precisa estar sempre atualizado quanto a novas metodologias de ensino-aprendizagem, inclusive sendo treinado para a utilização de metodologias mais ativas em suas práticas escolares.

O professor precisa permitir ao aluno reelaborar associações, ampliar e ganhar novos sentidos, e conforme for desenvolvendo novas relações, envolver-se com a resolução de problemas, abrindo-se para aprendizagens de maior complexidade (RIBEIRO, 1998). Libâneo (1994) complementa que o uso adequado dos métodos ativos de ensino atualizam as capacidades potenciais dos alunos, pois um ensino não pode ser bem-sucedido se não partir das condições prévias dos alunos para o enfrentamento de conhecimentos novos.

Enfim, Imbernón (2000) conclui que não basta que mudemos as pessoas para que transformemos a educação e suas consequências, mas, sim, que mudemos as pessoas e os contextos, ou seja, as pessoas em seus contextos educativos e sociais.

3.4 Entre a educação moral e a formação ética

Nunes (2014) em sua dissertação propõe uma discussão a respeito da educação moral e da formação ética, para tanto, define estes dois conceitos da seguinte forma:

A educação moral é a educação do comportamento. Ela prepara o agir a partir do e para o evento moral concreto. Ela deve apresentar as possibilidades para o “como agir”, segundo os códigos tácitos e explícitos próprios dos círculos sociais com os quais o indivíduo se relaciona mais proximamente. O que devo ou não devo fazer em situações contingenciais que surgem na escola, na família, no grupo de amigos, na comunidade que o indivíduo se insere, no trabalho,

nas redes sociais, etc. Nas escolas, a educação moral geralmente se expressa pela problematização dos códigos que regem a conduta dos membros de sua comunidade ou em campanhas do tipo antibullying, de proteção ao meio ambiente, de combate à violência de gênero, etc. Na seara da educação moral encontram-se os processos intersubjetivos pelos quais construímos nossas personalidades morais, ou melhor, segundo os quais desenvolvemos nosso juízo moral (NUNES, 2014, p. 35).

A formação ética tem como foco a formação da consciência moral. Por ela, educa-se para a reflexão crítica sobre o agir moral. O que se pretende com a formação ética é que, em uma perspectiva mais aprofundada em comparação à da educação moral, o indivíduo seja capaz de desenvolver um espírito crítico diante das contradições emergentes nos sistemas morais, desenrijecendo as estruturas que se solidificam em nome da tradição e que, por isso, perpetuam concepções que mantêm, inclusive, injustiças. É a formação para a ação moral em movimento, dinâmica, porém não relativizada, ou seja, tal como ela realmente é. Há em seu conceito um maior engajamento que o que está representado no anterior (NUNES, 2014, p. 35-36).

Nunes (2014), não propõe que a educação moral deva ser desconsiderada ou mesmo que seja inferior à formação ética, mas que a ética é a reflexão crítica da ação moral, e que através da educação moral compreendemos o contexto em que estamos inseridos, os hábitos, os símbolos e os códigos. Ela nos permite a ordem social, os parâmetros da cidadania e conseqüentemente, a possibilidade do convívio entre as pessoas. Formação ética e educação moral estão relacionadas, pois uma habita a outra, ou seja, uma está na outra.

Goergen (2001, p. 153) diz que a serventia da educação moral não é para a internalização das normas corretas, mas sim, para aprender que as “normas são necessárias como parâmetros de salvaguarda de princípios mínimos de convivência humana [...] e para aprender a lidar com estes princípios em circunstâncias concretas”. A educação moral permeia toda a estrutura e as relações que se estabelecem na escola.

Ela está presente na sala de aula, na forma como o professor se relaciona com os alunos e estes, entre si; está presente na forma como a direção da escola relaciona-se com professores e alunos e vice-versa; está presente nas relações que se travam no pátio da escola, nos momentos de recreio; está presente nas relações com funcionários, que, por sua vez, são também educadores (GALLO, 2010, p. 146).

Para tanto, a escola deve despertar na criança a consciência de sua própria realidade, de sua história, criando condições para que possa ser autora de sua própria identidade, constituir-se como sujeito moralmente autônomo e conduzir seu destino no interior da comunidade (GOERGEN, 2007). Quando há a introdução de temas morais no ensino, o professor não está simplesmente ajudando o aluno a compartilhar opiniões sobre os problemas morais, mas inclusive compartilhar as razões sobre as quais as opiniões se baseiam (HERSH; REIMER; PAOLITTO, 1984). A problematização das situações permite ao aluno o desenvolvimento dos princípios da argumentação, podendo pautar suas opiniões em bases sólidas para prosseguir em uma discussão de dilemas morais. Nesta discussão de dilemas morais, o professor estimula a capacidade dos alunos de adotar o ponto de vista do outro, ou seja, de assumir o papel de outra pessoa, criando na sala de aula um clima de confiança e respeito. Importante fundamento no processo de educação moral (HERSH; REIMER; PAOLITTO, 1984) e da própria formação ética.

Mas para passar da teoria para a prática, os professores devem fazer duas coisas: reexaminar seu papel no ensino e pôr em prática certos modelos de interação social. Os professores precisam favorecer o aparecimento de um conflito cognitivo e estimular a tomada de uma perspectiva social por parte dos alunos, de acordo com os princípios das teorias de Piaget e Kohlberg (HERSH; REIMER; PAOLITTO, 1984), por meio da utilização de situações-problemas. Mas antes mesmo, de inserir os alunos neste contexto de desenvolvimento moral, os professores precisam fomentar sua própria consciência de temas morais, principalmente reconhecer que em muitas interações entre professor e aluno existe uma dimensão moral e ainda considerar que algumas interações sociais levam a um desenvolvimento moral mais do que outras. Em segundo lugar, precisam refletir sobre as características do grupo com o qual está trabalhando, pois quanto mais específico e definido for esse conhecimento, mais eficazes serão as experiências educativas propostas para a estimulação do crescimento (HERSH; REIMER; PAOLITTO, 1984).

Desta forma, o professor, enquanto educador moral e, mais ainda, enquanto formador ético necessita ajudar os alunos a explorar as dimensões sociais de sua interação e explorar o conteúdo de seus estudos. Para atingir esse objetivo, os professores têm se utilizado de dilemas morais hipotéticos e dilemas reais morais para discussão (HERSH; REIMER; PAOLITTO, 1984), dentre outros procedimentos.

O aprofundamento deste professor na teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg e da competência moral de Georg Lind é fundamental para o alcance de resultados satisfatórios.

CAPÍTULO IV

MÉTODO

A presente pesquisa propôs avaliar se uma intervenção planejada no curso de Especialização em Psicologia do Trânsito poderia resultar em um aumento da capacidade reflexiva dos psicólogos. O objetivo principal foi, portanto, investigar a eficácia da intervenção para o desenvolvimento da competência moral (aqui entendida como capacidade de refletir a respeito de problemas, em situações em que posições adversárias devam ser levadas em conta). Os objetivos específicos foram: avaliar a competência moral de alunos de um curso de Especialização em Psicologia do Trânsito, avaliar a competência moral de alunos de um curso análogo antes e após a discussão de temas morais e temas relacionados ao trabalho do psicólogo do trânsito e avaliação psicológica.

Assim para atingir os objetivos propostos realizamos uma pesquisa e uma intervenção de abordagem quanti-qualitativa. A análise quantitativa se baseou na utilização do instrumento MCT_xt (*Moral Competence Test - extended version*) (BATAGLIA, 2010). Já a qualitativa na análise das respostas apresentadas pelos alunos nas intervenções, bem como na aplicação de uma entrevista semi-estruturada, por meio de casos-vinheta, para avaliação dos resultados em paralelo ao MCT_xt. Os três casos-vinheta foram estruturados pela pesquisadora, a partir de sua experiência profissional na área do trânsito. Os dilemas éticos que englobam os casos-vinheta requerem um posicionamento do psicólogo do trânsito quanto a problemas de seu cotidiano de trabalho. A construção dos casos-vinheta foi avaliada por dois juízes. O delineamento do estudo pode ser compreendido como quase-experimental e exploratório. Definir o que é uma pesquisa experimental torna-se importante:

a pesquisa experimental toma o próprio objeto em sua concretude como fonte e o coloca em condições técnicas de observação e manipulação experimental nas bancadas e pranchetas de um laboratório, onde são criadas condições adequadas para seu tratamento. Para tanto, o pesquisador seleciona determinadas variáveis e testa suas relações funcionais, utilizando formas de controle (SEVERINO, 2007, p. 123).

No entanto, em uma pesquisa quase-experimental as condições de observação e manipulação aconteceram no ambiente de formação dos alunos, sem as condições técnicas do laboratório, não sendo possível controlar todas as variáveis e suas relações funcionais.

permite observar o que, quando e a quem a variável independente VI ocorre, analisando as relações de causa e efeito (Davis, 1995). Se for bem sucedida, irá garantir alta validade interna, ou seja, uma relação entre causa-efeito confiável (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1987 apud CAMPOS, 2004).

Em uma pesquisa exploratória o objetivo está pautado na busca de informações de uma determinada situação, sendo possível limitar o campo de trabalho e mapear as condições em que as situações se manifestam (CAMPOS, 2004).

A metodologia foi pautada na formação de um grupo controle e um experimental, no qual foram realizadas intervenções a partir de temas e dilemas reflexivos, para que fosse possível compreender em que medida que o procedimento de discussão de dilemas poderia contribuir para a formação em Psicologia do Trânsito e para o desenvolvimento da competência moral nos alunos e/ou profissionais da área. Mais informações a respeito da metodologia da pesquisa serão apresentadas nos itens a seguir.

4.1 Caracterização do local de pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas universidades do interior do Estado de São Paulo que ofertam o curso de Especialização em Psicologia do Trânsito. Tal curso é oferecido por reduzido número de universidades brasileiras, situação confirmada na página eletrônica do Conselho Federal de Psicologia (2014), que relaciona apenas 16 cursos em território nacional credenciados no referido conselho para o fornecimento do título de especialista em Psicologia do Trânsito. Os dois cursos em que houve coleta de dados são credenciados pelo Conselho Federal de Psicologia para conferir o título de especialista em Psicologia do Trânsito. Do total de cursos credenciados, dez estão localizados no estado de São Paulo e um em cada um dos seguintes estados: Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Minas Gerais, Paraná e Distrito Federal conforme mostra a Tabela 03.

Tabela 03 - Núcleos formadores em Psicologia do Trânsito credenciados pelo CFP por estado

Núcleos formadores por estado	Frequência	Porcentagem (%)
São Paulo	10	62,5
Brasília/DF	1	6,25
Paraná	1	6,25
Santa Catarina	1	6,25
Minas Gerais	1	6,25
Rio de Janeiro	1	6,25
Mato Grosso do Sul	1	6,25
TOTAL	16	100

Fonte: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (2014)

A Tabela 03 mostra o número de cursos formadores no estado de São Paulo por regiões administrativas e metropolitanas de acordo com a divisão oficial proposta pelo Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Planejamento Regional do Estado de São Paulo, Instituto Geográfico e Cartográfico ligado à Coordenadoria de Planejamento e Avaliação.

Tabela 04 - Núcleos formadores do estado de São Paulo por regiões administrativas e metropolitanas

Regiões administrativas e metropolitanas (IGC – SP)	Frequência
Região Administrativa de Presidente Prudente	1
Região Administrativa e Metropolitana de Campinas	2
Região Metropolitana de São Paulo	3
Região Administrativa de São José dos Campos	2
Região Administrativa de Franca	1
Região Administrativa de Bauru	1

Fonte: SÃO PAULO (2014)

Progressivamente, os avanços nesta área de atuação profissional vêm sendo percebidos, como por exemplo, com a obrigatoriedade do Título de Especialista em Psicologia do Trânsito para a atuação na área, a partir da publicação da Resolução nº. 283/08 do Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN) que dispõe que a partir de 15 de fevereiro de 2013 seriam credenciados apenas os psicólogos portadores de Título de Especialista em Psicologia do Trânsito reconhecido pelo Conselho Federal de Psicologia - CFP (BRASIL, 2008), e com a publicação da sucessiva Resolução nº. 425/12 do DENATRAN que dispõe que a partir de 15 de fevereiro de 2015, a solicitação para o credenciamento só será permitida aos psicólogos portadores de Título de Especialista em Psicologia do Trânsito reconhecido pelo CFP (BRASIL, 2012). Com a prorrogação do prazo de dois anos, pode-se permitir que um maior número de psicólogos pudesse se especializar, participar de discussões sobre a prática profissional, repensar como está sua atuação no cotidiano de trabalho e ainda, formar novos profissionais preocupados com a responsabilidade ética de seu trabalho para a sociedade. A obtenção do Título de Especialista poderá ocorrer por meio de curso de especialização credenciado junto ao CFP ou por prova de títulos, oferecida anualmente pelo CFP, conforme determina a Resolução nº. 13/2007 do Conselho Federal de Psicologia (2013).

Para Rueda (2011), o Título de Especialista em Psicologia do Trânsito possibilita o aprofundamento do conhecimento técnico sobre avaliação psicológica dos profissionais da área, permite-se o trabalho dos conceitos da Psicologia do Trânsito em sua totalidade, inclusive a integração desta ciência com as demais – medicina, engenharia, direito, arquitetura, pedagogia, dentre outras - preocupadas com a mesma temática. O momento em que estamos é o início de uma mudança que há muito vinha sendo incentivada no papel do psicólogo do trânsito.

Quanto às especificidades dos cursos de especialização em Psicologia do Trânsito que foram pesquisados, elas serão descritas a seguir.

Na Universidade C (chamada assim a universidade do grupo controle), o curso tem duração de 24 meses, acontece quinzenalmente, às sexta-feiras das 19h às 22h30min e de sábado das 8h às 17h. A carga horária total é de 584h.

Os objetivos do referido curso são: conhecer as bases epistemológicas e históricas da Psicologia do Trânsito e Avaliação Psicológica; compreender os instrumentos sob as perspectivas teóricas e metodológicas dos fazeres do psicólogo

do trânsito e avaliação psicológica; desenvolver a capacidade de tomada de decisão metodológica articulada em quatro eixos: normas e procedimentos para o exame psicológico sob a perspectiva técnica e ética; seleção, aplicação e correção de instrumentos para o exame psicológico, integração de informações no processo de avaliação psicológica e elaboração de documentos teóricos; desenvolver a capacidade para investigar em Psicologia do Trânsito e Avaliação Psicológica.

A estrutura curricular está pautada em disciplinas que abrangem a legislação, ética, saúde pública, histórico e atualidade da Psicologia do Trânsito, educação para o trânsito, engenharia do tráfego, metodologia de pesquisa, avaliação psicológica, práticas supervisionadas, dentre outras. Na avaliação final é solicitado o desenvolvimento de uma monografia.

Na Universidade E (chamada assim a universidade do grupo experimental), o corpo docente é formado de especialistas, mestres e doutores, o curso tem duração de 19 meses, acontece mensalmente, aos sábados e domingos, das 07h30min às 21h e a carga horária total é de 580 horas.

Os objetivos do curso: estudar a Psicologia de Trânsito, em seus diversos campos conceituais e aplicativos, visando contribuir para o desenvolvimento da Psicologia enquanto ciência e formar psicólogos especialistas em trânsito para desenvolver ações relativas à mobilidade humana. Qualificar psicólogos para atuação como gestores e peritos examinadores, tendo uma visão crítica e ampliada do fenômeno do trânsito, bem como assegurar aos profissionais a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre as diversas formas de abordagem e intervenção junto ao trânsito e às políticas de mobilidade humana para promoção da saúde, tendo como referências os princípios da Política Nacional do Trânsito. Formar profissionais para o desenvolvimento de ações qualificadas da Psicologia aplicadas à saúde, educação, meio ambiente e a segurança da mobilidade humana no trânsito. Desenvolver e divulgar pesquisas e estudos de fenômenos e processos relativos à mobilidade humana, tanto do ponto de vista teórico-conceitual quanto do ponto de vista instrumental e aplicativo. Desenvolver ações sócio-educativas com pedestres e condutores. Realizar pesquisa nos mais diversos segmentos que envolvam questões relacionadas ao trânsito. Desenvolver condições para atuar como perito em exames de habilitação, reabilitação ou readaptação profissional. Desenvolver atitudes éticas e críticas em relação a mobilidade humana.

A estrutura curricular abrange temas como: Psicologia do Trânsito e suas Interfaces; Psicologia Social e Mobilidade Humana; Metodologia de Pesquisa Aplicada à Psicologia de Trânsito; Engenharia de Segurança Viária; Legislação; Medicina do Tráfego e do Trânsito; Psicopatologia; Políticas Públicas em Mobilidade Humana; Avaliação Psicológica; Perícia e Elaboração de Documentos Psicológicos; Atividades Práticas, dentre outros. A avaliação final dos alunos é feita por meio do desenvolvimento e defesa da monografia.

Analisando a estrutura dos cursos consideramos análogos e equivalentes podendo ser comparáveis enquanto amostra dos cursos de especialização em Psicologia do Trânsito.

4.2 Participantes

Os participantes da pesquisa são alunos regularmente matriculados na turma de Especialização em Psicologia do Trânsito, das duas instituições acima caracterizadas. Em cada uma dessas instituições educacionais participou uma turma, por serem as únicas turmas acontecendo no momento de realização da pesquisa.

O nível de escolaridade dos participantes é de graduação em Psicologia, tendo em vista a necessidade de tal escolaridade para a inscrição em cursos de especialização. A atribuição dos participantes em grupo controle e experimental ocorreu devido a facilidade de deslocamento da pesquisadora à Universidade E, que desenvolveria o grupo experimental, com intervenções mensais. Os participantes da pesquisa serão apresentados por grupo e momentos de coleta de dados, de acordo com sexo, idade, se trabalha ou não na área de Psicologia do Trânsito e nível socioeconômico, embasado no Critério de Classificação Econômica Brasil da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas – ABEP (2008) que objetiva conhecer quem é o chefe da família, o grau de escolaridade do chefe e avaliar o poder de compra, resultando em uma classificação.

4.2.1 Participantes do grupo controle (Universidade C) – Primeiro Momento

Catorze alunos participaram do primeiro momento da pesquisa, que consistiu em respostas ao Critério de Classificação Econômica Brasil (Anexo A), Teste MCT_xt, e casos-vinheta (Apêndice C), bem como assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Serão apresentados os dados desses participantes, por meio da tabela 05.

Tabela 05 – Frequência e porcentagem dos participantes do primeiro momento por sexo, idade, nível socioeconômico (NSE), chefe da família, instrução do chefe da família, tempo de formação em Psicologia, se trabalha ou não na área da Psicologia do Trânsito.

	<i>f</i>	%
Sexo		
Feminino	13	92,9
Masculino	1	7,1
Idade		
22-26 anos	9	64,3
28-31 anos	4	28,6
Acima de 50 anos	1	7,1
Nível socioeconômico		
A1	1	7,1
A2	4	28,6
B1	4	28,6
B2	4	28,6
C	1	7,1
Chefe da Família		
Pai	5	35,8
Mãe	4	28,5
Esposo	3	21,5
Próprio sujeito	2	14,2
Nível de Instrução do chefe da família		
Segundo Ciclo do Ensino Fundamental completo ou Ensino Médio incompleto	1	7,1
Ensino Médio completo ou Ensino Superior incompleto	9	64,3

Ensino Superior completo	4	28,6
Tempo de Formação em Psicologia		
Menos de um ano	8	57,1
Entre um e quatro anos	5	35,8
28 anos	1	7,1
Trabalha na área do Trânsito		
Sim	1	7,1
Não	13	92,9
Tempo que trabalha na área do Trânsito		
12 anos	1	7,1
	Total	Total
	f	%
	14	100

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 05 descreve a amostra do grupo controle quanto ao sexo, idade, tempo de formação em Psicologia, se trabalha ou não na área de Psicologia do Trânsito, classificação econômica e o chefe da família. A amostra foi composta por 92,9% do sexo feminino e 7,1% do sexo masculino. A idade dos alunos participantes do grupo controle variou entre 22 e 50 anos, concentrando-se entre 22 e 31 anos, sendo 64,3% de 22 a 26 anos, 28,6% entre 28 a 31 anos e 7,1% de 50 anos.

Quanto ao tempo de formação em Psicologia, 57,1% há menos de um ano, 35,8% entre um ano e quatro anos e meio, 7,1% com 28 anos de formação em Psicologia.

Dos participantes, 7,1% (apenas um participante) responderam que trabalham na área de Psicologia do Trânsito e 92,9% que não. Considerando o tempo em que trabalha nesta área, a única participante declarou ser há 12 anos.

O nível socioeconômico dos alunos participantes do grupo controle, corresponde a A1 – 7,1%, A2 – 28,6%, B1 – 28,6%, B2 – 28,6% e C – 7,1%. Quanto a quem é o chefe da família do aluno, 35,8% disseram ser o pai, 28,5% a mãe, 21,5% o esposo e 14,2% ser o próprio aluno. Em relação ao nível de instrução dos chefes das famílias dos alunos do grupo controle, 7,1% possuem o Segundo Ciclo

do Ensino Fundamental completo ou Ensino Médio incompleto, 28,6% Ensino Médio completo ou Ensino Superior incompleto e 64,3% o Ensino Superior completo.

4.2.2 Participantes do grupo controle (Universidade C) – Segundo Momento

Neste momento participaram doze alunos, sendo os mesmos que participaram no primeiro momento da pesquisa. Este momento foi constituído do Teste MCT_xt e dos casos-vinheta. Dois alunos não participaram desta coleta por não estarem presentes na aula no dia da pesquisa.

4.2.3 Participantes do grupo experimental (Universidade E) – Primeiro Momento

No primeiro momento do grupo experimental participaram 14 alunos. Este momento foi composto pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de respostas ao Critério de Classificação Econômica Brasil, Teste MCT_xt e casos-vinheta. Os dados desses participantes estão na Tabela 06.

Tabela 06 – Frequência e porcentagem dos participantes do primeiro momento por sexo, idade, nível socioeconômico (NSE), chefe da família, nível de instrução do chefe da família, tempo de formação em Psicologia, se trabalha ou não na área da Psicologia do Trânsito.

	<i>f</i>	%
Sexo		
Feminino	13	92,9
Masculino	1	7,1
Idade		
24-27 anos	7	50,0
30-38 anos	5	35,7
43-52 anos	2	14,3
Nível socioeconômico		
A1	1	7,1
A2	1	7,1

B1	6	42,9
B2	4	28,6
C	2	14,3
Chefe da Família		
Pai	4	28,6
Mãe	2	14,3
Esposo	3	21,4
Próprio sujeito	5	35,7
Nível de Instrução do chefe da família		
Segundo Ciclo do Ensino Fundamental completo ou Ensino Médio incompleto	1	7,1
Ensino Médio completo ou Ensino Superior incompleto	3	21,4
Ensino Superior completo	10	71,5
Tempo de Formação em Psicologia		
Menos de um ano	4	28,6
Entre dois e cinco anos	5	35,7
Entre oito e quinze	5	35,7
Trabalha na área do Trânsito		
Sim	4	28,6
Não	10	71,4
Tempo que trabalha na área do Trânsito		
Três meses	1	7,1
Um ano	1	7,1
Três anos	1	7,1
Seis anos	1	7,1
	Total	Total
	f	%
	14	100

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 06 descreve a amostra do grupo experimental quanto ao sexo, idade, tempo de formação em Psicologia, se trabalha ou não na área de Psicologia do Trânsito e classificação econômica. A amostra foi composta por 92,9% do sexo feminino e 7,1% do sexo masculino. No grupo experimental a idade dos

participantes está entre 24 e 52 anos, sendo que 50,0% têm entre 24 e 27 anos, 35,7% entre 30 e 38 anos e 14,3% entre 43 e 52 anos.

Quanto ao tempo de formação em Psicologia, 28,6% há menos de um ano, 35,7% entre um dois e cinco anos, 35,7% entre 8 e 15 anos. Dentre os participantes, 28,6% declararam trabalhar na área e 71,4% não trabalham. Dos três participantes que trabalham, um iniciou há três meses, outro há um ano, e o terceiro trabalha entre três anos e seis anos.

Quanto ao nível socioeconômico dos participantes do referido grupo, 7,1% - A1, 7,1% - A2, 42,9% - B1, 28,6% - B2 e 14,3% - C. Quanto ao chefe da família, 28,6% responderam ser o pai, 14,3% a mãe, 21,4% o esposo e 35,7% ser o próprio aluno. O nível de instrução dos chefes das famílias dos alunos do grupo experimental, 7,1% possuem o Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental completo ou Segundo Ciclo do Ensino Fundamental incompleto, 21,4% Ensino Médio completo ou Ensino Superior incompleto e 71,5% o Ensino Superior completo.

4.2.4 Participantes do grupo experimental (Universidade E) – Segundo Momento

Os participantes deste momento foram 11 pessoas, também sendo os mesmos que participaram do primeiro momento da pesquisa. Nesta parte foram utilizados o Teste MCT_xt e os casos-vinheta. Três alunos não participaram desta coleta por não estarem presentes na aula no dia da pesquisa.

A amostra é bastante homogênea em relação a todas as variáveis investigadas, quanto à faixa etária, nível socioeconômico, sexo (a maioria é constituída por mulheres, tendo apenas um homem), tempo de formação em Psicologia e a maioria não atuar na área da Psicologia do Trânsito, mas estar buscando melhor qualificação para a sua inserção profissional.

4.3 Instrumentos de Pesquisa

Serão descritos aqui todos os instrumentos utilizados ao longo da pesquisa considerando o objetivo de cada um e o momento da pesquisa. O Quadro 01 resume esses instrumentos.

Quadro 01 – Instrumentos utilizados durante a pesquisa

Instrumento	Objetivo	Grupo(s)	Momento(s)
Critério de Classificação Econômica Brasil	Avaliação econômica da amostra	Controle e experimental	Apenas no início
MCT_xt	Avaliação quantitativa da competência moral	Controle e experimental	Início e final
Casos-vinheta	Avaliação quanti-qualitativa de reflexão a respeito de problemas éticos	Controle e experimental	Início e final
Discussão de dilemas e de temas próprios à atuação do psicólogo do trânsito	Desenvolvimento da competência moral e da capacidade de reflexão sobre problemas éticos	Experimental	Durante o segundo semestre de 2013
Observação	Coleta de dados qualitativos para apoio durante as análises	Experimental	Durante o segundo semestre de 2013

Fonte: Dados da pesquisa

- Critério de Classificação Econômica Brasil (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISAS, 2008) – o questionário é composto de três partes, sendo que é possível verificar quem é o chefe da família, o grau de escolaridade do chefe da família, a posse e a quantidade de itens que existem na casa (televisão em cores, rádio, banheiro, automóvel, empregada mensalista, máquina de lavar, videocassete e/ou DVD, geladeira e freezer). A partir da análise de pontos decorrentes da posse de itens que existe na casa dos participantes, é possível atribuir uma classe econômica (A1, A2, B1, B2, C, D e E) ao participante.

- MCT_xt - *Moral Competence Test - extended version* - Elaborado originariamente em alemão por Georg Lind, na década de 1970 (*Moralisches Urteil*

Test – MUT). Atualmente foi adaptado para 40 idiomas (LIND, 2014). A entrevista de juízo moral de Kohlberg contribuiu para o desenvolvimento do MCT, sendo possível com este, avaliar processos de educação moral ou seus similares, especificamente o desenvolvimento da competência moral. O MCT utiliza dilemas, argumentos morais frente a situações controversas (LIND, 2007). O instrumento atinge ao mesmo tempo dois aspectos do juízo moral, afetivo e cognitivo, não os misturando (LIND, 2000). A presente pesquisa utilizou a versão estendida do teste que é chamada de MCT_xt, sendo composta de três dilemas: dos operários, do médico e do juiz. A utilização da avaliação total e segmentada e, inclusive, da planilha desenvolvida por Bataglia, integrarão a pesquisa com autorização da autora (BATAGLIA, 2010).

- Casos-vinheta – foram elaborados três casos-vinheta (Apêndice C), que apresentam situações vivenciadas no cotidiano de trabalho do psicólogo do trânsito e estabelecido, a princípio, um padrão ouro de respostas para cada um. Os casos-vinheta foram elaborados tendo como referencial o PIT (*Problem Identification Test*), que é um instrumento construído por Hebert et al. (1990) com tradução para a Língua Portuguesa por Sambuy et al. (2005). O PIT apresenta quatro casos-vinheta, a partir dos quais o sujeito lista os problemas éticos que cada caso evoca. Tendo como base essa lista, o avaliador pontuará a resposta do participante. A pontuação considera a relação dos problemas listados com três dos quatro princípios da Bioética Principlialista (autonomia e direitos do paciente, beneficência e justiça) (TURATO, 2003 apud MATTOS; SHIMIZU; BERVIQUE, 2010). O objetivo do instrumento é avaliar a habilidade para reconhecer a existência de um problema moral, também denominada de sensibilidade ética, que é a capacidade de discernir, em uma situação específica, as questões que merecem considerações com conteúdo moral (MATTOS; SHIMIZU; BERVIQUE, 2010). Na presente pesquisa, no padrão ouro de respostas, cada aspecto ético levantado pelo participante da pesquisa recebia uma pontuação. Essa pontuação foi estabelecida de acordo com o nível de descentração de perspectiva social inspirado em Kohlberg. Para tanto, é importante a melhor definição do que é perspectiva social, que para Kohlberg (1992, p. 186) é “como as pessoas veem as outras, interpretam seus pensamentos e sentimentos e consideram o papel e o lugar que ocupam em sociedade”. O mesmo autor (1992, p. 186) complementa destacando que “o desenvolvimento da percepção

social de um estágio, ocorre antes, ou é mais fácil que o desenvolvimento do estágio paralelo de juízo moral”. Desta forma, temos três níveis de perspectivas: no nível 1, uma perspectiva individualista ou egocentrada; no nível 2, uma perspectiva centrada nas relações grupais, familiares e em normas sociais mais convencionais; e, no nível 3, uma perspectiva, mais descentrada socialmente, baseada em contratos estabelecidos democraticamente através de procedimentos justos e em princípios considerados “universalizáveis”.

Portanto, perspectiva social se refere ao ponto de vista que o indivíduo toma ao definir os atos sociais e os valores sociomorais ou deveres. Correspondendo aos três níveis de juízo moral temos três níveis de perspectiva social: Nível I – Pré-convencional (perspectiva social – individual concreta); Nível II – Convencional (perspectiva social – de membro da sociedade); Nível III – Pós-convencional (perspectiva social – anterior à sociedade). No pré-convencional há a perspectiva de um indivíduo que pensa em seus próprios interesses e nos interesses de outros indivíduos isolados. No convencional está interessado na aprovação social, na lealdade das pessoas, grupos e autoridades, e interessa-se no bem-estar dos outros e da sociedade. E no pós-convencional há uma consciência da perspectiva de membro da sociedade, questionando-se e redefinindo em termos de uma perspectiva moral individual, de maneira que as obrigações sociais se definem em formas que se podem justificar a qualquer indivíduo moral. Nesta há o compromisso de um indivíduo com a moralidade básica ou com princípios morais para sua tomada de perspectiva de sociedade ou aceitação das leis e valores da sociedade (KOHLBERG, 1992).

Assim, na pesquisa realizada, as respostas auto-centradas receberam 0,5, as respostas centradas na regra e nas convenções sociais, receberam 0,75 e as respostas baseadas em princípios receberam 1,0. Inicialmente foi estabelecido um padrão ouro de respostas, criado pela pesquisadora, com análise de dois juizes, um com experiência em Psicologia do Trânsito e o outro com experiência em Desenvolvimento Moral. Inicialmente, o padrão ouro serviu como um referencial, sendo as respostas inéditas também avaliadas.

Após a nossa avaliação das respostas dos casos-vinheta, uma amostra foi novamente enviada para análise de um juiz, sendo que houve a concordância de 85% das respostas. Segundo Fagundes (2006), o índice de concordância ideal deve ser igual ou maior do que 70%, com isso, consideramos que atingimos um bom nível

de concordância, o que torna viável a continuidade da análise das respostas dos casos-vinheta da forma proposta.

- Discussão de dilemas e de temas próprios à atuação do psicólogo do trânsito:
 - Dilema do Sigilo (Anexo C): este dilema elaborado por Bataglia (2001) traz a dúvida de uma psicóloga quanto a que posicionamento ter quando sabe, por meio de seu paciente, que ele está contaminado pelo vírus HIV e tem um comportamento de risco, ameaçando a saúde de outras pessoas.
 - Dilema do relacionamento entre profissionais na avaliação da motorista (Apêndice D): este dilema traz a dúvida de uma psicóloga quanto a que posicionamento ter quando toma conhecimento, na entrevista inicial, que a candidata à Carteira Nacional de Habilitação para motocicletas, não tem os dedos indicador e polegar da mão direita e foi avaliada pelo médico do trânsito como apta, sem observações sobre a situação.
 - Documentos escritos pelo psicólogo: foram utilizados documentos intitulados de declaração, atestado médico esportivo e avaliação psicológica. Os referidos documentos estavam errados em relação aos documentos produzidos pelos psicólogos e tais erros, precisavam ser apontados pelos alunos. Posteriormente, foram projetados para discussão os documentos elaborados corretamente, ou seja, declaração, atestado e relatório psicológico. Houve a entrega do texto – A produção de documentos escritos pelo psicólogo (Anexo D) – elaborado pela então conselheira do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo Patrícia U. R. Bataglia com apoio de assistentes técnicas e estagiárias do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo – CRP/SP, na gestão 2010-2013. Foram realizadas discussões dos tópicos do texto (o que é a avaliação psicológica; material de referência para os documentos escritos; princípios técnicos da linguagem escrita; princípios éticos e técnicos; cuidados implícitos e explícitos; guarda de documentos e condições de guarda) e de dúvidas que surgiram com as discussões, como todas as modalidades de documentos escritos pelo psicólogo (atestado, declaração, relatório psicológico e parecer) e suas finalidades; a necessidade de data nos documentos produzidos; e a Resolução 007/2003 (que institui o Manual de

Elaboração de Documentos Escritos produzidos pelo psicólogo, decorrentes de avaliação psicológica).

- Observação – com as observações feitas de modo assistemático durante as sessões de intervenções, que serão usadas também na análise dos dados qualitativos, foi possível perceber outros dados qualitativos que serão analisados posteriormente.

4.4 Procedimentos para a escolha dos participantes e coleta de dados

Após aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Unesp de Marília e dos Termos de Concordância das Instituições em que a pesquisa foi realizada, ocorreram reuniões com as coordenações dos cursos de Especialização em Psicologia do Trânsito, solicitando apoio à pesquisa e autorização para apresentação dos objetivos da pesquisa aos alunos participantes, bem como o cumprimento do cronograma proposto no projeto de pesquisa.

Foi possível coletar os dados nos dois grupos, controle e experimental, assegurando que os alunos e suas atividades acadêmicas não sofreriam prejuízo, com o desenvolvimento da pesquisa, nos momentos estipulados pelos professores responsáveis pelas aulas nos finais de semana em que seria realizada coleta de dados e/ou intervenções. Na Universidade C as aulas aconteciam quinzenalmente às sexta-feiras e sábados. Já na Universidade E as aulas eram mensais, durante o sábado e o domingo.

Para o estudo foram selecionados os alunos matriculados no curso, que estavam iniciando suas atividades (nos primeiros meses do curso), seriam desconsiderados aqueles que não queriam participar ou que apresentassem algum impedimento por parte da coordenação do curso. Mas tais situações não aconteceram, pois todos os alunos concordaram em participar da pesquisa.

A coleta de dados foi iniciada no mês de agosto de 2013, tanto no grupo controle quanto no experimental, com a explicação do projeto de pesquisa, aplicação do Critério de Classificação Econômica Brasil, Teste MCT_xt e dos casos-vinheta. No mês de setembro não foi realizada coleta de dados no grupo experimental por não ser possível a disponibilidade dos alunos para a realização da intervenção proposta pela pesquisadora. Em outubro a intervenção com o grupo

experimental contou com a apresentação de um dilema (Sigilo) sobre questões psicológicas, para a possibilidade de discussão dos conflitos gerados a partir do problema apresentado, atuando a pesquisadora como mediadora nos dilemas. No mês de novembro com os participantes do grupo experimental ocorreu a discussão da temática avaliação psicológica, resoluções do Conselho Federal de Psicologia, código de ética profissional e produção de documentos. Em dezembro, no grupo controle foram aplicados os instrumentos MCT_xt e casos-vinheta. Ainda em dezembro, no grupo experimental, foi discutido um dilema da relação entre profissionais na avaliação de uma motorista no grupo experimental, sendo que no dia seguinte foi aplicado o teste MCT_xt e os casos-vinheta. No último dia de coleta de dados, nos dois grupos, foi realizada junto aos alunos a avaliação da pesquisa.

A coleta de dados das intervenções contou com a participação de um psicólogo auxiliar, permitindo o acesso às diversas situações que aconteciam ao mesmo tempo, bem como para promover o registro de aspectos importantes.

4.5 Procedimentos de registro e análise dos dados

Os dados obtidos com a aplicação do Critério de Classificação Econômica Brasil foram agrupados em tabelas de frequência e porcentagem dos participantes do levantamento inicial por sexo, nível socioeconômico, tempo de formação em Psicologia e se trabalha ou não na área da Psicologia do Trânsito. Os dados do Teste MCT_xt foram organizados em planilhas eletrônicas do programa Microsoft Excel sendo calculados em planilha própria dos escores totais, dos dilemas em separado e entre os dilemas dois a dois, bem como a retirada da média de preferência por estágio de desenvolvimento moral e realizadas comparações entre o primeiro e o segundo momentos do teste em cada um dos grupos. Para análise foi usado o *absolute effect size* ou Magnitude Absoluta do Efeito.

Para Aron, Coups e Aron (2013, p. 182) o Tamanho do Efeito (*Effect Size*) é uma medida padronizada de diferença entre populações e este tamanho do efeito aumenta de acordo com as maiores diferenças entre as médias. O tamanho do efeito indica “a medida que duas populações não se sobrepõem, ou seja, o quanto elas são separadas devido ao procedimento experimental”. Assim, pensamos no tamanho do efeito como o quanto algo muda depois de uma intervenção específica. Cohen apresenta um resumo das convenções do tamanho do efeito para

diferentes médias, sendo que 20% é considerado pequeno, 50% médio e 80% grande (ARON; COUPS; ARON, 2013).

No Manual de Publicação da Associação Americana de Psicologia do ano de 2009 há a recomendação de que incluamos uma medida de tamanho de efeito com os resultados de testes de significância. Desta forma, sempre que for usado um procedimento de teste de hipóteses, também deve ser descoberto o tamanho do efeito. Pode ser utilizada a meta-análise que é um procedimento para combinar de forma sistemática os tamanhos de estudos separadamente (ARON; COUPS; ARON, 2013).

Segundo Lind (2013 apud SERÓDIO, 2013, p. 81),

Mais importante que assinalar o nível de significância estatística (acessando assim as possibilidades de que determinada relação seja fruto do acaso), é descrever a magnitude do efeito ou *effect size* (que é uma estimativa da força de uma relação aparente). [...] A Magnitude Absoluta do Efeito (*Absolute Effect Size*, ou aES), que propicia testar com clareza a hipótese da superioridade do grupo intervenção sobre o grupo controle. Além disso, por ser livre de idiosincrasias (como o tamanho da amostra e o desvio-padrão), o aES permite a comparação entre diferentes estudos (LIND, 2013 apud SERÓDIO, 2013, p. 81).

Lind (2010 apud SERÓDIO, 2013) defende que quando ocorre uma Magnitude Absoluta do Efeito positiva sugere que haja uma superioridade do grupo intervenção; quando a Magnitude Absoluta do Efeito for superior a três pontos há o reforçamento da superioridade do grupo-intervenção; e quando a Magnitude Absoluta do Efeito for acima de cinco pontos há a configuração de uma situação inequívoca de superioridade de um grupo em relação ao outro.

Para tanto, foi utilizada na presente pesquisa a Magnitude Absoluta do Efeito para testar a superioridade do grupo experimental sobre o grupo controle, de acordo com as hipóteses levantadas inicialmente.

Na confirmação desses dados, solicitou-se a um estatístico que fizesse os cálculos. O resumo dos dados foi apresentado por meio de Tabelas, tamanho do grupo (n), média, desvio-padrão (DP), valor mínimo, valor máximo, quartil 1 (Q1), mediana (md) e quartil três (Q3). Optou-se pelo uso de testes não paramétricos tendo em vista que as respostas dos itens tanto dos casos-vinheta quanto do MCT_xt são escores ordinais (VIEIRA, 2010). Para a comparação de dois grupos independentes utilizou-se o *Teste de Mann-Whitney*, para a comparação de dois

grupos dependentes utilizou-se o *Teste de Postos Assinalados de Wilcoxon*. Adotou-se o nível de significância de 5% de probabilidade para a rejeição da hipótese de nulidade, ou seja, de que os grupos eram iguais.

Durante a análise das respostas dos casos-vinheta foi verificado que os sujeitos apresentavam respostas que não estavam contempladas nas respostas do padrão ouro, ou seja, respostas inéditas, o que tornou inviável a sua utilização, devido a dificuldade de inclusão das respostas nas perspectivas dos estágios de desenvolvimento moral (pré-convencional, convencional e pós-convencional). Portanto, o padrão ouro de respostas foi retirado da análise final das respostas, permanecendo somente a pontuação das mesmas de acordo com o nível de descentração de perspectiva social inspirados em Kohlberg, isto é, estágios pré-convencional (0,5), convencional (0,75) e pós-convencional (1,0).

Para maior clareza a respeito da forma de avaliação dos dados e obtenção da média e mediana nos casos-vinheta é importante esclarecer que cada resposta foi qualitativamente analisada e pontuada com 0,5, 0,75 ou 1,0 de acordo com a perspectiva social adotada. Em seguida, contamos quantas respostas pré-convencionais, convencionais e pós-convencionais foram dadas em cada caso-vinheta. Esse número foi multiplicado pela ponderação de acordo com o nível de perspectiva social. A soma do resultado dos três níveis retorna um valor que representa a pontuação naquela dada vinheta. O mesmo procedimento foi feito com cada caso-vinheta e a soma das pontuações por caso-vinheta resulta no VT, ou seja, score total do sujeito nas três vinhetas. A média e mediana foram obtidas a partir dos escores totais individuais. Fica claro, portanto, que inicialmente a avaliação seria com relação à sensibilidade ética, mas no decorrer do estudo percebeu-se ser mais interessante o trabalho de avaliação da perspectiva social adotada.

Os dados obtidos a partir da anotação da pesquisadora das respostas dos casos-vinheta (as entrevistas e intervenções não foram gravadas por escolha da pesquisadora de propiciar um ambiente mais real às situações), foram analisados e interpretados quanti e qualitativamente. Foram utilizados testes estatísticos para análise dos dados. Os dados foram considerados de acordo com o referencial teórico utilizado na pesquisa e as características da população participante do estudo.

Durante as intervenções a pesquisadora realizou anotações e observações que foram incluídas na análise final.

4.6 Aspectos éticos e critérios para a realização e participação na pesquisa

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Unesp de Marília, sendo aprovado pelo Parecer - 705/2013, em reunião dia 31/07/2013.

CAPÍTULO V

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo apresentaremos os resultados encontrados na pesquisa. Para facilitar a compreensão, estes são apresentados por momentos, sendo eles:

- 1) Resultados do primeiro momento do grupo controle.
- 2) Resultados do primeiro momento do grupo experimental.
- 3) Intervenção no grupo experimental (discussão do dilema do sigilo, produção de documentos escritos pelo psicólogo e discussão do dilema da relação profissional na avaliação da motorista).
- 4) Resultados do segundo momento do grupo controle.
- 5) Resultados do segundo momento do grupo experimental.
- 6) Comparações e Discussões do grupo controle e experimental.

5.1 Resultados do primeiro momento (M1) do grupo controle (GC)

Na primeira coleta de dados do grupo controle (n = 14) (em agosto de 2013) foi apresentada a pesquisa para a turma e para o coordenador do Curso de Especialização em Psicologia do Trânsito. Houve aceitação de todos os alunos para participação na pesquisa, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Posteriormente, ocorreu a aplicação coletiva do Critério de Classificação Econômica Brasil e do MCT_xt. Em seguida, foi chamado um participante por vez para a entrevista qualitativa dos casos-vinheta, em uma sala disponibilizada pela coordenação do curso. As respostas foram sendo escritas pela pesquisadora a cada caso-vinheta respondido pelo participante. Sempre que necessário, a pesquisadora interrogava o participante para um melhor detalhamento de suas respostas possibilitando uma melhor compreensão das mesmas. O tempo médio de duração da entrevista qualitativa foi de 20 minutos por participante.

Tabela 07 - Média do escore C total, dos dilemas e entre dilemas do MCT_xt no Grupo Controle (GC)

<i>Dilemas e relação entre os dilemas</i>	<i>Média do escore C</i>
Operários	38,4
Médico	31,5
Juiz	25,0
Operários/Médico	18,4
Operários/Juiz	19,6
Médico/Juiz	15,8
<i>Total</i>	<i>14,1</i>

Fonte: Dados da pesquisa

O escore C do dilema dos operários foi de 38,4; do médico de 31,5 e do juiz de 25,0. Relacionando o escore C dos operários com o do médico foi verificado 18,4; escore C dos operários com o juiz de 19,6; e o escore C do médico com o do juiz de 15,8.

Quanto aos dados do Teste MCT_xt, o escore C total, contando os três dilemas apresentados foi de 14,1, ou seja, um escore mediano, considerando que, segundo Lind (2010), podemos adotar o seguinte referencial: de 0 a 9 é considerado baixo, de 10 a 29, médio, de 30 a 49 alto e acima de 50, muito alto.

Esse resultado confirma parcialmente outros estudos realizados no Brasil com o MCT_xt (BATAGLIA et al., 2013; ALMEIDA et al., 2013; ASSAD; 2013; HADDAD; BATAGLIA, 2007; OLIVEIRA; REGO, 2008; SHIMIZU et al., 2009; SERÓDIO, 2013), uma vez que a diferença entre os escores dos dilemas foi de média a alta (6,9 entre operários e médico; 6,5 entre médico e juiz e 13,4 entre operários e juiz)¹. Isso indica uma influência do conteúdo do dilema na avaliação do sujeito. Porém a diferença maior não foi entre o dilema do médico e os demais dilemas, como costuma ocorrer, mas entre o dilema do operário e o do juiz. Também diferentemente dos estudos brasileiros o escore mais baixo foi obtido no dilema do juiz e não no do médico.

A decisão dos sujeitos foi contrária à decisão dos operários (-0,9) e do juiz (-1,5) e neutra em relação à decisão do médico (0). Esse resultado também só confirma parcialmente os resultados de outros estudos. Nas pesquisas brasileiras, a

¹ Diferenças de 0 a 5,75 são consideradas insignificantes, de 5,75 a 11,5, médias, de 11,5 a 17,35 altas e de 17,35 a 23 muito altas pelo Absolute Effect Size (Magnitude absoluta do efeito) (BATAGLIA et al., 2013)

rejeição à decisão dos operários é a mais alta, seguida pela decisão do médico e por último à decisão do juiz.

A Tabela 08 mostra que houve preferência pelo quinto estágio de desenvolvimento moral, com uma média de 7,9, seguido pelo sexto estágio, com 5,8. O estágio mais rejeitado foi o segundo com -2,7, seguido do primeiro estágio com -1,8. Os estágios três e quatro tiveram como média, 2,3 e 2,6, respectivamente.

Tabela 08 - Média de preferência por estágio de desenvolvimento moral do MCT_xt no Grupo Controle (GC)

<i>Preferência por estágio</i>	<i>Média</i>
Estágio 1	-1,8
Estágio 2	-2,7
Estágio 3	2,3
Estágio 4	2,6
Estágio 5	7,9
Estágio 6	5,8

Fonte: Dados da pesquisa

Quando comparamos os escores dos dilemas dois a dois e mesmo o escore total considerando os três dilemas, não há diferença significativa (entre 1,7 e 5,5).

A seguir apresentaremos a análise das respostas aos casos-vinheta de dois sujeitos do grupo controle (sujeito 1-GC_M1 e sujeito 8-GC_M1), no primeiro momento (M1). Estes sujeitos foram escolhidos aleatoriamente para exemplificar como aconteceram as demais análises dos participantes do grupo controle.

- **Sujeito 1-GC_M1**

- CASO-VINHETA 1:

Respostas do sujeito	Valor atribuído considerando a perspectiva

- “Agiu com prudência e ética” (sic)	<i>Pré-convencional (0,5)</i>
- “No âmbito pessoal foge do alcance do psicólogo” (sic)	<i>Pré-convencional (0,5)</i>
- “O psicólogo poderia esclarecer a empresa sobre a necessidade do acompanhamento psicológico e depois de um mês reavaliar o motorista” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i>
- “Encaminhamento para psicoterapia, poderia haver melhora” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i>
- “O psicólogo não deve se envolver, para exercer a profissão” (sic)	<i>Pré-convencional (0,5)</i>
TOTAL	<i>0,5+0,5+1,0+1,0+0,5 = 3,5</i>

Fonte: Dados da pesquisa

◦ CASO-VINHETA 2:

Respostas do sujeito	Valor atribuído considerando a perspectiva
- “O psicólogo fez o que tinha para fazer (fez seu trabalho)” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
- “Deve ser mantido apto (resultado dos testes e entrevista)” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
- “Devemos confiar nos nossos instrumentos” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
- “Deveria esclarecer para a filha o resultado de apto e não mostraria a avaliação (pois é sigiloso)” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
TOTAL	<i>0,75+0,75+0,75+0,75 = 3,0</i>

Fonte: Dados da pesquisa

◦ CASO-VINHETA 3:

Respostas do sujeito	Valor atribuído considerando a perspectiva
- “Se não comunicar não age com prudência” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
- “Precisaria aguarda uma resposta da CIRETRAN” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
- “Deve escolher entre um serviço e outro” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>

- “Deve respeitar a hierarquia, pois não tem autonomia para modificação de horário” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
TOTAL	<i>0,75+0,75+0,75+0,75 = 3,0</i>

Fonte: Dados da pesquisa

- **SUJEITO 8-GC_M1**

- CASO-VINHETA 1:

Respostas do sujeito	Valor atribuído considerando a perspectiva
- “No trânsito devemos pensar no coletivo – não está apto (está embasada nos instrumentos) não deve ser aprovado” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
- “Encaminhamento para psicoterapia” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i>
- “Entrar em contato com a empresa (mas acho que não é papel do psicólogo) para afastá-lo do trabalho e pegar uma dispensa” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i>
- “Não pode ser demitido por estar em quadro depressivo – psicólogo deveria informar ao motorista – caso aconteça deve procurar seus direitos trabalhistas” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
- “O psicólogo deve manter a posição de inapto temporário – pensar no que pode acontecer com ele (suicídio) e outras pessoas no trânsito (acidente)” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i>
- “O psicólogo pode colocar que naquele momento não está apto – isso é para preservá-lo” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i>
- “Motorista pode pegar uma licença ou ser colocado em outra função” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i>
TOTAL	<i>0,75+1,0+1,0+0,75+1,0+1,0+1,0=6,5</i>

Fonte: Dados da pesquisa

- CASO-VINHETA 2:

Respostas do sujeito	Valor atribuído considerando a perspectiva
- “O psicólogo deveria fazer novos testes, pois o motorista precisa ser melhor avaliado na personalidade por causa dos dois acidentes” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i>
- “Considerar o que o senhor fala, pois é ele que está sendo avaliado e não a filha” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
- “Fazer nova avaliação tendo em vista a fala da filha – marcar para a próxima semana” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i>
- “Se acontecer o mesmo resultado na segunda avaliação – o resultado deve ser mantido” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
- “O acidente pode não ter sido culpa dele, mesmo tendo 80 anos” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i>
- “Se a segunda avaliação der inapto – o psicólogo precisará repensar sua posição” (sic)	<i>Não foi possível avaliar</i>
TOTAL	1,0+0,75+1,0+0,75+1,0 = 4,5

Fonte: Dados da pesquisa

◦ CASO-VINHETA 3:

Respostas do sujeito	Valor atribuído considerando a perspectiva
- “Não pode reduzir o horário – tem que estar disponível na clínica” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
- “Pode até ter outra profissão lá na clínica” (sic)	<i>Pré-convencional (0,5)</i>
- “Tentar entrar em um acordo com outro profissional para ficar na clínica (quando trabalham em dois ou mais)” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i>
- “Não pode omitir o comunicado à CIRETRAN pois é injusto com outros profissionais que estão cumprindo o horário e ele não” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i>
- “O psicólogo pode ser denunciado” (sic)	<i>Pré-convencional (0,5)</i>
TOTAL	0,75+0,5+1,0+1,0+0,5 = 3,75

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 09 – Resultado do grupo controle no momento 1 na aplicação dos casos-vinheta

Vinheta	N	Média	DP	Mínimo	Máximo	Q1	Mediana	Q3
VTGCM1	12	0,81	0,07	0,66	0,92	0,76	0,83	0,87

* VTGCM1 = Vinheta Total; Grupo Controle; Momento 1

Fonte: Dados da pesquisa

A tabela 09 mostra que a mediana do grupo controle no momento 1 é de 0,83, o que demonstra estar entre os níveis de perspectiva social convencional e pós-convencional.

5.2 Resultados do primeiro momento (M1) do grupo experimental (GE)

A primeira coleta de dados do grupo experimental (n = 14) (em agosto de 2013) ocorreu de forma semelhante à do grupo controle. A pesquisa foi apresentada para a turma do Curso de Especialização em Psicologia do Trânsito, bem como para a coordenadora do referido curso, com a utilização do equipamento de multimídia. Todos os 14 alunos presentes naquele dia aceitaram participar da pesquisa, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Com isso, ocorreu a aplicação coletiva do Critério de Classificação Econômica Brasil e do Teste MCT_xt, sendo, posteriormente, chamado um participante por vez para a entrevista qualitativa dos casos-vinheta, em uma sala disponibilizada pela coordenação do curso. As respostas foram sendo escritas pela pesquisadora a cada caso-vinheta respondido pelo participante. Sempre que necessário, a pesquisadora interrogava o participante para um melhor detalhamento de suas respostas possibilitando uma melhor compreensão das mesmas. O tempo médio de duração de cada entrevista qualitativa foi de 15 minutos.

Tabela 10 - Média do escore C total, dos dilemas e entre dilemas do MCT_xt no Grupo Experimental (GE)

<i>Dilemas e relação entre os dilemas</i>	<i>Média do escore C</i>
Operários	24,7
Médico	21,9

Juiz	32,3
Operário/Médico	12,1
Operário/Juiz	12,1
Médico/Juiz	12,5
Total	8,8

Fonte: Dados da pesquisa

Calculando o escore C do dilema dos operários verifica-se que foi de 24,7, do médico de 21,9 e do juiz de 32,3. Quando relacionado o escore C dos operários com o do médico e dos operários com o juiz verifica-se que foi de 12,1 cada; e o escore C do médico com o do juiz foi de 12,5. O escore C total, dos três dilemas apresentados, foi de 8,8, ou seja, um escore baixo, considerando o referencial: de 0 a 9 é considerado baixo, de 10 a 29, médio, de 30 a 49 alto e acima de 50, muito alto (LIND, 2010).

Esse resultado confirma parcialmente outros estudos realizados no Brasil com o MCT_xt (BATAGLIA et al., 2013; ALMEIDA et al., 2013; ASSAD; 2013; HADDAD; BATAGLIA, 2007; OLIVEIRA; REGO, 2008; SHIMIZU et al., 2009; SERÓDIO, 2013) uma vez que a diferença entre os escores dos dilemas foi média (10,4 entre médico e juiz e 7,6 entre operários e juiz)², porém baixa (2,8) entre operários e médico. Isso indica uma influência do conteúdo do dilema na avaliação do sujeito. Porém a segmentação clássica, entre o médico e o operário não ocorreu nessa amostra.

A decisão dos sujeitos foi contrária à decisão dos operários (-2,21) e do juiz (-1,29) e quase neutra em relação à decisão do médico (-0,21). Esse resultado também só confirma parcialmente os resultados de outros estudos. Em geral, a rejeição à decisão dos operários é a mais alta, seguida pela decisão do médico e por último à decisão do juiz. Nos dois grupos no momento pré-intervenção neste estudo os sujeitos foram mais “neutros” na avaliação do dilema do médico.

A Tabela 11 mostra que houve preferência pelo sexto estágio de desenvolvimento moral, com uma média de 5,6, seguido pelo quinto estágio, com 4,3. O estágio mais rejeitado foi o primeiro com -2,5, seguido do segundo estágio com -1,6. Os estágios três e quatro tiveram como média, 1,5 e 0,5, respectivamente.

² Diferenças de 0 a 5,75 são consideradas insignificantes, de 5,75 a 11,5, médias, de 11,5 a 17,35 altas e de 17,35 a 23 muito altas pelo Absolute Effect Size (Magnitude absoluta do efeito) (BATAGLIA et al., 2013)

Tabela 11 - Média de preferência por estágio de desenvolvimento moral do MCT_xt no Grupo Experimental (GE)

Preferência por estágio	Média
Estágio 1	-2,5
Estágio 2	-1,6
Estágio 3	1,5
Estágio 4	0,5
Estágio 5	4,3
Estágio 6	5,6

Fonte: Dados da pesquisa

A seguir apresentaremos a análise das respostas aos casos-vinheta de dois sujeitos do grupo experimental (sujeito 15-GE_M1 e sujeito 19-GE_M1), no primeiro momento (M1). Estes sujeitos foram escolhidos aleatoriamente para exemplificar como foram as demais análises dos participantes da pesquisa do grupo experimental.

- **SUJEITO 15-GE_M1**

- CASO-VINHETA 1:

Respostas do sujeito	Valor atribuído considerando a perspectiva
- “Acho que está certa a reprova e orientaria o candidato a voltar depois de 30 dias ou 6 meses e fazer de novo. Não tem que ter dó, pois o risco que ele está correndo e trazendo para outras pessoas, no momento tem que investigar essa depressão e ver se já está fazendo tratamento ou não. Se tiver entrar em contato com o outro profissional para verificar se ele está fazendo mesmo, se está medicamentado. Mesmo que estiver fazendo tratamento manteria o resultado de inapto e faria após um tempo novamente a avaliação” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i> <i>Convencional (0,75)</i> <i>Pós-convencional (1,0)</i> <i>Convencional (0,75)</i>

- “Devolutiva para o candidato para explicar a situação” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
TOTAL	0,75+0,75+1,0+0,75+0,75 = 4,0

Fonte: Dados da pesquisa

◦ CASO-VINHETA 2:

Respostas do sujeito	Valor atribuído considerando a perspectiva
- “Eu acho que deveria dar apto e colocar restrições para voltar para a avaliação em um ano, orientando na devolutiva que pela idade, reflexo diminuído e por lei ele voltaria após um ano para reavaliação” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i>
- “Como colocar inapto se os testes estão aptos? Não posso fazer isso, só restringiria o tempo levando em consideração o que a filha diz” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
TOTAL	1,0+0,75 = 1,75

Fonte: Dados da pesquisa

◦ CASO-VINHETA 3:

Respostas do sujeito	Valor atribuído considerando a perspectiva
- “Eu acho que ele deveria comunicar para não ter problemas lá na frente, com os candidatos que chegam no horário em que ele não está. A pessoa deixa de fazer algo para estar lá e o profissional não está” (sic)	<i>Pré-convencional (0,5)</i>
- “Falta de ética por não assumir a mudança de horário ou medo de perder o credenciamento por não cumprir o horário estipulado” (sic)	<i>Pré-convencional (0,5)</i>
- “A pessoa pode trabalhar em outro local e só avisar se forem compatíveis os horários” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
TOTAL	0,5+0,5+0,75 = 1,75

Fonte: Dados da pesquisa

- **SUJEITO 19–GE_M1**

- CASO-VINHETA 1:

Respostas do sujeito	Valor atribuído considerando a perspectiva
- “Eu acho que ele está inapto e não tem como mudar o resultado, tem que esperar um tempo para refazer os testes” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
- “Ela teve uma postura que não se colocou pelo lado pessoal e seguiu princípios éticos” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i>
- “Ela só pode orientar e encaminhar para um tratamento, para no futuro ter uma nova chance” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i>
TOTAL	0,75+1,0 +1,0 = 2,75

Fonte: Dados da pesquisa

- CASO-VINHETA 2:

Respostas do sujeito	Valor atribuído considerando a perspectiva
- “Se ele está apto ele pode dirigir, seguiria o que está no teste e não mudaria o resultado” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
- “Talvez um resultado temporário, com menos tempo de validade. Por mais que a filha pediu eu daria como o teste mostrou, porém, temporariamente, com a condição de uma nova avaliação no futuro, mas em menos tempo” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i>
TOTAL	0,75+1,0 = 1,75

Fonte: Dados da pesquisa

- CASO-VINHETA 3:

Resposta sujeito	Valor atribuído considerando a

	perspectiva
- “Ele deve comunicar ao diretor, e cumprir a carga horária para atender a demanda” (sic)	<i>Convencional - (0,75)</i>
- “Se aceitar o outro serviço ele deve cumprir o horário da clínica, independente de mudar o horário ou não” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
- “Ele deve comunicar o diretor e se organizar para atender nos dois lugares, se ele não comunicar ele está sendo antiético” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
TOTAL	<i>0,75+0,75+0,75 = 2,25</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 12 – Resultado do grupo experimental no momento 1 na aplicação dos casos-vinheta

Vinheta	N	Média	DP	Mínimo	Máximo	Q1	Mediana	Q3
VTGEM1	11	0,82	0,06	0,70	0,90	0,79	0,83	0,88

* VTGEM1 = Vinheta Total; Grupo Experimental; Momento 1

Fonte: Dados da pesquisa

A tabela 12 mostra que a mediana do grupo experimental no momento 1 é de 0,83, o que demonstra estar entre os níveis de perspectiva social convencional e pós-convencional.

5.3 Intervenção no grupo experimental (GE)

Apresentaremos a seguir a discussão do dilema do sigilo, a discussão de temas referentes à avaliação psicológica e produção de documentos escritos e a discussão do dilema sobre relacionamento profissional na avaliação de candidatos.

Tabela 13 – Cronograma de intervenção no grupo experimental

Meses/características das intervenções	Outubro/2013	Novembro/2013	Dezembro/2013
Objetivo	Possibilitar o desenvolvimento	Trabalhar a temática da avaliação	Possibilitar o desenvolvimento

	da capacidade reflexiva por meio da discussão de dilema	psicológica, a produção de documentos escritos pelo psicólogo, as resoluções do Conselho Federal de Psicologia e o Código de Ética Profissional	da capacidade reflexiva por meio da discussão de dilema
Metodologia utilizada	Discussão do dilema do sigilo	Identificação de erros nos documentos (atestado, declaração e relatório) elaborados por um psicólogo fictício; Discussão do que é a avaliação psicológica, o material de referência, os princípios técnicos e os princípios éticos, a guarda dos documentos e as condições de guarda	Discussão do dilema sobre o relacionamento profissional na avaliação de candidatos
Duração	1h20min	1h30min	1h
Número de participantes	11	14	11

Fonte: Dados da pesquisa

5.3.1 Discussão do Dilema do Sigilo

Decorrido o primeiro momento do grupo experimental, a pesquisadora iniciou a intervenção propondo a leitura de um dilema, intitulado o Dilema do Sigilo (Anexo C). Este dilema traz a dúvida de uma psicóloga quanto a que posicionamento ter quando sabe, por meio de seu paciente, que ele está contaminado pelo vírus HIV e tem um comportamento de risco, ameaçando a saúde de outras pessoas. Após a leitura, os participantes foram questionados se aquele

texto era realmente um dilema profissional e se eles eram contra ou a favor da decisão da psicóloga de chamar a família do paciente e contar o que estava acontecendo com ele.

Neste momento, o grupo de 11 participantes da aula naquele dia, dividiu-se. Seis alunos foram a favor e cinco alunos foram contra a decisão da psicóloga. A pesquisadora solicitou a divisão dos alunos em dois grupos, de acordo com o posicionamento profissional que defendiam. Uma participante mudou do grupo a favor para o grupo contra, nos primeiros momentos de levantamento de argumentos pelos grupos. Foi explicado que seriam debatidos argumentos e não as pessoas envolvidas e que a pesquisadora atuaria como mediadora. Posteriormente, os grupos começaram a levantar argumentos para defesa do posicionamento que acreditam ser o correto (duração de 15 minutos). Com um grupo expondo de cada vez os seus argumentos, estes eram projetados em uma tela do Microsoft Word, até os argumentos dos grupos se esgotarem. Os combinados foram lembrados várias vezes durante a intervenção. Foi solicitado que cada grupo escolhesse o argumento mais forte do outro grupo. Estes argumentos mais fortes foram destacados no texto. Foi realizada avaliação da atividade com os alunos, que disseram ter sido produtiva e terem gostado de participar, principalmente por terem escutado os argumentos contrários aos seus e por conseguirem fazer um levantamento dos argumentos que eles mesmos tinham que defender. Apenas uma aluna havia passado por uma discussão semelhante de dilemas. Uma participante do grupo a favor da decisão da psicóloga não se envolveu nas discussões, permanecendo mais distante do grupo que escolheu. A duração da intervenção foi de 1h20min. A professora permaneceu na sala de aula durante a intervenção.

Quadro 02 – Argumentos levantados pelos grupos a favor e contra a decisão da psicóloga no Dilema do Sigilo

A FAVOR DA DECISÃO DA PSICÓLOGA	CONTRA A DECISÃO DA PSICÓLOGA
1- Riscos e conscientização trabalhados com o paciente em terapia. Não seria anunciado para todos, mas somente contado para a família. Isso como uma prevenção de suicídio.	1 - Sigilo para estabelecer a confiança entre o paciente e a psicóloga (vínculo).

2 – O profissional também é responsável. Quebrando o sigilo e contando para a família, serviria como uma forma também da família orientar.	2 - O paciente teve coragem de contar para o profissional e não de contar para a família, pois depende desta família - ao invés de ajudar poderia estar atrapalhando.
3 - Cuidado ao contar para a família, pois pode ser difícil para o paciente estar contando para a família.	3 – Frustração no paciente após quebra do sigilo. (Argumento escolhido pelo outro grupo como o mais forte deste grupo)
4 - Tentar, esgotar todas as possibilidades antes de contar. (Argumento escolhido pelo outro grupo como o mais forte deste grupo)	4 – Considerar o tempo para trabalhar com o paciente e aguardar o tempo dele para contar.
5 – O sigilo existe até o ponto que não prejudica ele mesmo e nem o outro.	5 - A responsabilidade é da própria pessoa. Cada um tem a responsabilidade de se cuidar, não depende do outro.
6 - Contar não significa que a pessoa pare, mas é mais uma tentativa.	6 - Contar poderia ter muito mais prejuízo, pois o paciente pode ser indiferente.
7 – A pessoa pode estar pedindo ajuda para que outra pessoa conte, no caso a psicóloga.	7 - Trabalhar com o paciente para que ele conte e não o profissional.
8 - Contar pode ser uma chance de ajuda da família para com o paciente.	8 - Qualidade de vida para o paciente.
9 - Busca da qualidade de vida para o paciente.	9 - Iniciativa do paciente de contar.
10 – A família pode ser receptiva.	10 - Grupo não é contra a quebra de sigilo em outras situações, mas nesse caso específico sim.
11 – Conscientizar o paciente, mesmo contando para a família.	11 - Necessidade de prevenção na unidade de saúde.
12 - Prevenção, para que outros não contraíam a doença.	12 - Culpa pela pessoa estar contaminando os outros.
13 – Paciente pode não sentir culpa de estar contaminando outras pessoas, depende do caso.	13 - Este caso depende da leitura de cada profissional.

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 14 – Divisão dos argumentos por nível de desenvolvimento moral, no grupo a favor e contra a decisão da psicóloga no Dilema do Sigilo

GRUPO A FAVOR DA DECISÃO DA PSICÓLOGA			
PRÉ- CONVENCIONAL	CONVENCIONAL	PÓS- CONVENCIONAL	NÃO AVALIADO
Nenhum argumento	Argumentos 4 e 7	Argumentos 1, 2, 5, 8, 9 e 12	Argumentos 3, 6, 10, 11 e 13
0%	15,4%	46,1%	38,5%
GRUPO CONTRA A DECISÃO DA PSICÓLOGA			
PRÉ- CONVENCIONAL	CONVENCIONAL	PÓS- CONVENCIONAL	NÃO AVALIADO
Argumentos 2, 3 e 6	Argumentos 1, 4, 5, 7, 9 e 11	Argumento 8	Argumentos 10, 12 e 13
23,1%	46,1%	7,7%	23,1%

Fonte: Dados da pesquisa

No Quadro 02, os grupos a favor e contra a decisão da psicóloga apresentaram, cada um, 13 argumentos para defesa de seus posicionamentos. Quando é realizada uma análise qualitativa dos argumentos de cada grupo, (Tabela 14), é possível verificar que o grupo a favor da decisão da psicóloga apresentou mais argumentos que pertencem ao nível pós-convencional (46,1%). Situação que se justifica pelo fato de a psicóloga não se conformar com a situação estabelecida, contaminação de outras pessoas e necessidade de manter o sigilo profissional, tentando modificar um desfecho desfavorável para a situação. O grupo a favor pauta seus argumentos no respeito ao princípio de justiça, no pensar no outro, em sua personalidade e qualidade de vida. No entanto, 38,5% dos argumentos não puderam ser analisados tendo em vista a falta de complemento na justificativa. O argumento escolhido por este grupo como sendo o mais forte do outro grupo está no nível pré-convencional.

O grupo contra a decisão da psicóloga, por sua vez, adquire um posicionamento de orientação para a lei, com respeito pelo contrato estabelecido entre psicólogo e paciente de que há um sigilo profissional permeando a relação. Embora haja o sentimento de culpa no psicólogo pelo paciente estar contaminando

outras pessoas, emerge a necessidade da manutenção do vínculo e do próprio paciente contar para a família e demais pessoas escolhidas a manifestação da doença. Para tanto, no grupo contra a decisão da psicóloga, há uma predominância (46,1%) de argumentos que estão no nível convencional (Tabela 14). No entanto, 23,1% dos argumentos não puderam ser analisados tendo em vista a falta de complemento na justificativa. O argumento escolhido por este grupo como sendo o mais forte do outro grupo está no nível convencional.

5.3.2 Discussão de temas referentes à avaliação psicológica e produção de documentos escritos

Havia 14 alunos, no entanto, dois não eram sujeitos da pesquisa, pois não participaram do primeiro momento de coleta de dados, por terem iniciado suas atividades no curso, posteriormente. Os dois alunos que não eram sujeitos da pesquisa participaram da atividade, como combinado anteriormente com a coordenação do curso.

Os temas propostos para discussão foram o da produção de documentos escritos pelo psicólogo, avaliação psicológica, resoluções do Conselho Federal de Psicologia e código de ética profissional.

Os alunos foram divididos em dois grupos, de sete pessoas cada, para análise dos documentos escritos entregues pela pesquisadora (duração de 15 minutos). Nestes documentos havia uma declaração, um atestado médico esportivo e uma avaliação psicológica. Os participantes tiveram dificuldade na percepção de todos os erros contidos nos documentos, inclusive mantiveram os erros como sendo certos. Houve a percepção, por parte da pesquisadora, de que os participantes cometem erros semelhantes na produção de documentos escritos em seu cotidiano de trabalho. Os três documentos entregues, inicialmente, para os alunos estavam errados, com o propósito de identificação desses erros. Posteriormente, foram projetados os documentos (declaração, atestado e relatório psicológico) elaborados corretamente para discussão com os participantes. Houve a entrega do texto – A produção de documentos escritos pelo psicólogo (Anexo D) – elaborado pela então conselheira Patricia U. R. Bataglia com apoio de assistentes técnicas e estagiárias do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo – CRP/SP, na gestão 2010-2013. Foram realizadas discussões dos tópicos do texto. Alguns alunos não sabiam as

modalidades de documentos escritos pelo psicólogo (atestado, declaração, relatório psicológico e parecer) e suas finalidades, bem como a necessidade de data nos documentos produzidos e sobre a Resolução 007/2003. A pesquisadora levou o fichário disponibilizado pelo CRP/SP a todos os psicólogos inscritos no Conselho para lembrar os alunos da existência do fichário e para a necessidade de consulta às resoluções, durante a intervenção. As dúvidas do cotidiano de trabalho de alguns alunos, por vezes, eram respondidas por outros. Foi realizada uma avaliação da atividade, tendo os alunos dito que foi importante para maior conhecimento dos documentos e resoluções. A duração da intervenção foi de 1h30min.

5.3.3 Discussão do dilema sobre o relacionamento profissional na avaliação de candidatos

Na terceira intervenção houve a participação de 11 alunos, sendo que um deles estava pela primeira vez nas aulas, não contando como sujeito da pesquisa. Esta intervenção ocorreu de forma semelhante à primeira.

O tema proposto neste dia foi a discussão de um dilema, intitulado de Dilema sobre a relação profissional na avaliação de candidatos (Apêndice D). Este dilema traz a dúvida de uma psicóloga quanto a que posicionamento ter quando toma conhecimento, na entrevista inicial, de que a candidata à Carteira Nacional de Habilitação para motocicletas, não tem os dedos indicador e polegar da mão direita e foi avaliada pelo médico do trânsito como apta, sem observações sobre a situação. Após a leitura, os participantes foram questionados se aquele texto era realmente um dilema profissional e se eles eram contra ou a favor da decisão da psicóloga de dar continuidade à avaliação psicológica, sem considerar a questão física.

Neste momento, o grupo dividiu-se. Quatro alunos foram a favor e sete alunos foram contra a decisão da psicóloga. A pesquisadora solicitou a divisão dos alunos em dois grupos, de acordo com o posicionamento profissional que defendiam. Foi explicado que seriam debatidos argumentos e não as pessoas e que a pesquisadora atuaria como mediadora. Posteriormente, os grupos começaram a levantar argumentos para a defesa do posicionamento que acreditam ser o correto (duração de 15 minutos). Com um grupo falando de cada vez os seus argumentos, estes eram projetados em uma tela do Microsoft Word até os argumentos dos grupos se esgotarem. Os combinados foram lembrados várias vezes durante a

intervenção. Foi solicitado que cada grupo escolhesse o argumento mais forte do outro grupo. Estes argumentos mais fortes foram destacados no texto. Foi realizada avaliação da atividade com os alunos, que disseram estar conseguindo melhor compreender o posicionamento de outras pessoas quanto a uma mesma situação, respeitando a opinião dos demais. A duração da intervenção foi de 1h. A professora permaneceu na sala de aula durante a intervenção.

Quadro 03 – Argumentos levantados pelos grupos a favor e contra a decisão da psicóloga no dilema do relacionamento entre profissionais na avaliação da motorista

A FAVOR DA DECISÃO DA PSICÓLOGA	CONTRA A DECISÃO DA PSICÓLOGA
1 - O profissional não é médico, só está fazendo a avaliação psicológica.	1 - Pode implicar em algum acidente para a pessoa ou outra pessoa.
2 - É um erro do médico pode ser observado pelo psicólogo, mas não pode ser impedido.	2 - Necessário avisar o médico que pode ter ocorrido um engano na avaliação.
3 - Pode ser observado pelo psicólogo, mas cada um faz o seu trabalho.	3 - Peso na consciência por não ter avisado o médico e ocorrer um acidente.
4 - Avaliação psicológica é independente da avaliação médica. (Argumento escolhido pelo outro grupo como o mais forte deste grupo)	4 - Avaliação psicológica é independente da avaliação médica. (Argumento escolhido pelo outro grupo como o mais forte deste grupo)
5 - Não se sentiria culpado caso aconteça um acidente, a culpa foi por falha na avaliação médica.	5 - Na Avaliação Psicológica continua sendo apto independente da avaliação médica e limitações físicas.
6 - Cada um com a sua função.	6 - É um erro do médico pode ser observado pelo psicólogo, mas não pode ser impedido.
7 - O médico não pensou na responsabilidade social.	7- Comunicar o médico que deve ser feita alguma adaptação na motocicleta.
8 - Responsabilidade social é fazer uma avaliação justa.	8 - O psicólogo tem que ter responsabilidade social.
9 - É o DETRAN que fiscaliza isso e não o psicólogo.	9 - Médico pode não ter visto a entrevista do paciente, em que constavam as limitações físicas.

10 - A categoria médica é mais forte que a categoria dos psicólogos, não adianta brigar.

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 15 – Divisão dos argumentos por nível de desenvolvimento moral, no grupo a favor e contra a decisão da psicóloga no dilema do relacionamento entre profissionais na avaliação da motorista

GRUPO A FAVOR DA DECISÃO DA PSICÓLOGA			
PRÉ-CONVENCIONAL	CONVENCIONAL	PÓS-CONVENCIONAL	NÃO AVALIADO
Argumentos 4, 5, 6 e 9	Argumentos 1, 2, 3 e 10	Nenhum argumento	Argumentos 7 e 8
40%	40%	0%	20%
GRUPO CONTRA A DECISÃO DA PSICÓLOGA			
PRÉ-CONVENCIONAL	CONVENCIONAL	PÓS-CONVENCIONAL	NÃO AVALIADO
Argumentos 3 e 4	Argumentos 5 e 6	Argumentos 1, 2, 7 e 8	Argumento 9
22,2%	22,2%	44,5%	11,1%

Fonte: Dados da pesquisa

No Quadro 03 os grupos a favor e contra a decisão da psicóloga apresentaram 10 e 09 argumentos, respectivamente, para defesa de seus posicionamentos. Analisando qualitativamente os argumentos (Tabela 15), é possível verificar que o grupo a favor da decisão da psicóloga manifesta uma predominância de argumentos que pertencem aos níveis pré (40%) e convencional (40%), pois os argumentos são pautados no respeito por cada profissional fazer a sua avaliação, sendo responsabilidade do Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN) a fiscalização. É claro o distanciamento entre as classes médica e psicológica e a responsabilidade social que cada um manifesta com a sua avaliação. Alguns argumentos foram considerados pré-convencionais devido ao clima das discussões de que é cada profissional por si, sem o trabalho em equipe. No entanto,

20% dos argumentos não puderam ser analisados tendo em vista a falta de complemento na justificativa. O argumento escolhido por este grupo como sendo o mais forte do outro grupo está no nível pré-convencional.

O grupo contra a decisão da psicóloga apresentou predominância pelo nível pós-convencional (44,5%), conforme a Tabela 15. Os argumentos defendidos demonstram um inconformismo com a situação de não percepção do médico a respeito das limitações físicas da motorista. Sabe-se que não compete à psicóloga o impedimento de um possível erro do médico, mas que a psicóloga deve comunicar ao médico sobre as situações observadas por ela durante a avaliação psicológica. Há a manifestação de princípios universais de consciência, com a busca pela modificação da situação instaurada. No entanto, 11,1% dos argumentos não puderam ser analisados tendo em vista a falta de complemento na justificativa. O argumento escolhido por este grupo como sendo o mais forte do outro grupo está no nível pré-convencional. Os dois grupos escolheram o mesmo argumento como o melhor. Foi possível perceber com a fala de um dos participantes que com a discussão dos dilemas houve uma maior compreensão do outro, e que este precisa ser respeitado em sua individualidade e ideias.

5.4 Resultados do segundo momento (M2) do grupo controle (GC)

O segundo momento de coleta de dados do grupo controle (em dezembro de 2013) contou com a participação de 12 alunos de um total de 14 da primeira coleta de dados, pois dois faltaram neste dia. Houve a aplicação coletiva do Teste MCT_xt, sendo posteriormente chamado cada aluno, individualmente, para a entrevista qualitativa dos casos-vinheta, em uma sala disponibilizada pela coordenação do curso. Os casos-vinheta eram lidos pelo aluno e as respostas foram sendo escritas pela pesquisadora. Sempre que necessário, a pesquisadora interrogava o participante para um melhor detalhamento de suas respostas possibilitando uma melhor compreensão das mesmas. O tempo médio de duração de cada entrevista qualitativa foi de 15 minutos.

Tabela 16 - Média do escore C total, dos dilemas e entre dilemas do MCT_xt no Grupo Controle (GC)

<i>Dilemas e relação entre os dilemas</i>	<i>Média do escore C total</i>
Operários	36,3
Médico	25,6
Juiz	25,6
Operários/Médico	13,1
Operários/Juiz	17,2
Médico/Juiz	15,8
<i>Total</i>	<i>11,0</i>

Fonte: Dados da pesquisa

A média do escore C do dilema dos operários foi de 36,3 do médico e do juiz de 25,6 cada. Na relação entre os dilemas, o escore C dos operários com o do médico foi de 13,1, dos operários com o juiz de 17,2 e do médico com o juiz de 15,8. O escore C total foi de 11,0, o que é considerado médio de acordo com o referencial de Lind (2010) que estipula que de 0 a 9 é considerado baixo, de 10 a 29, médio, de 30 a 49 alto e acima de 50, muito alto.

Tabela 17 - Média de preferência por estágio de desenvolvimento moral do MCT_xt no Grupo Controle (GC)

<i>Preferência por estágio</i>	<i>Média</i>
Estágio 1	-0,7
Estágio 2	-0,08
Estágio 3	3,8
Estágio 4	3,4
Estágio 5	9,4
Estágio 6	5,0

Fonte: Dados da pesquisa

A preferência por estágio de desenvolvimento moral teve como média mais alta, o quinto estágio com 9,4. Os demais estágios de acordo com a preferência são: sexto, com média 5,0; terceiro com 3,8; quarto com 3,4; segundo com -0,08; e primeiro com -0,7.

A seguir apresentaremos a análise das respostas aos casos-vinheta de dois sujeitos do grupo controle (sujeito 1-GC_M2 e sujeito 8-GC_M2), no segundo momento (M2). Estes sujeitos foram escolhidos aleatoriamente para exemplificar como aconteceram as demais análises dos participantes do grupo controle.

- **SUJEITO 1–GC_M2**

- CASO-VINHETA 1:

Respostas do sujeito	Valor atribuído considerando a perspectiva
- “O psicólogo agiu de acordo com a ética, pode não ter parecido para o candidato, mas ela fez o certo de deixar ele inapto temporário, assim ele poderia ser remanejado para outra função dentro da empresa” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i>
- “O psicólogo está pensando em um bem maior para o candidato, se deixar ele apto ele pode se envolver em um acidente de trânsito, prejudicando ele ou outra pessoa” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i>
TOTAL	1,0+1,0 = 2,0

Fonte: Dados da pesquisa

- CASO-VINHETA 2:

Respostas do sujeito	Valor atribuído considerando a perspectiva
- “Deveria confiar nos testes psicológicos e o resultado dos testes tem que ser respeitado” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
- “A informação da filha tem que ser levada em consideração, mas deveria ser melhor pesquisada, com outras pessoas da família, as informações. Não fecharia o resultado até ter certeza que as informações qualitativas da filha seriam complementares ou excludentes às quantitativas (testes)” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i>
- “O candidato já provou que está apto a dirigir e não pode ser injusto com ele” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i>
- “Deveria pesquisar mais para ter certeza do que está	<i>Pós-convencional (1,0)</i>

fazendo antes de ser injusta com alguém” (sic)	
TOTAL	0,75+1,0+1,0+1,0=3,75

Fonte: Dados da pesquisa

- CASO-VINHETA 3:

Resposta sujeito	Valor atribuído considerando a perspectiva
- “A hierarquia deve ser obedecida e ele deve comunicar ao DETRAN para agir de forma legal e, se não contar, ele pode ser punido por não avisar” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
- “Psicólogo sabe que se avisar pode ser punido perdendo o emprego, mas é mais prudente avisar” (sic)	<i>Pré-convencional (0,5)</i>
TOTAL	0,75+ 0,5 = 1,25

Fonte: Dados da pesquisa

- **SUJEITO 8–GC_M2**

- CASO-VINHETA 1:

Respostas do sujeito	Valor atribuído considerando a perspectiva
- “É complicado o fato da necessidade da habilitação, mas o candidato oferece risco, porém não é definitivo o resultado e o que deve ser considerado é a questão do coletivo” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i>
- “Encaminhar ele para uma terapia para o Centro de Atenção Psicossocial e depois de algum tempo voltar para ser reavaliado. Poderia fazer outra atividade nesse momento para não ficar parado sem ganhar” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i>
- “Manteria o resultado de inapto temporário, sendo depressivo ele pode tentar se matar e provocar um acidente maior – deixaria inapto temporário para preservar ele e os outros” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i>
TOTAL	1,0+1,0+1,0 = 3,0

Fonte: Dados da pesquisa

◦ CASO-VINHETA 2:

Respostas do sujeito	Valor atribuído considerando a perspectiva
- “Investigaria melhor as causas dos acidentes de trânsito para ver se ele foi culpado ou não” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i>
- “Deixaria ele apto por um tempo reduzido (6 meses) e reavaliaria ele novamente” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i>
- “Com a filha tentar tranquilizar ela dizendo que ele passaria novamente por uma nova avaliação – levaria em consideração a filha, mas o candidato está apto” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
TOTAL	1,0+1,0+0,75 = 2,75

Fonte: Dados da pesquisa

◦ CASO-VINHETA 3:

Respostas do sujeito	Valor atribuído considerando a perspectiva
- “O psicólogo deve comunicar o DETRAN, porém trabalhar três horas vai ter prejuízo para a avaliação que vai ser corrida e sem qualidade” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
- “Se não comunicar ele vai ter problema com o DETRAN quando for denunciado” (sic)	<i>Pré-convencional (0,5)</i>
- “Deveria comunicar tudo que for fazer, mas não acha justo diminuir o tempo por causa da qualidade” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i>
TOTAL	0,75+0,5+1,0 = 2,25

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 18 – Resultado do grupo controle no momento 2 na aplicação dos casos-vinheta

Vinheta	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Q1	Mediana	Q3
VTGCM2	12	0,81	0,05	0,75	0,91	0,75	0,80	0,85

*VTGCM2 = Vinheta Total; Grupo Controle; Momento 2 Fonte: Dados da pesquisa

A tabela 18 mostra que a mediana do grupo controle no momento 2 é de 0,80, o que demonstra estar entre os níveis de perspectiva social convencional e pós-convencional.

5.5 Resultados do segundo momento (M2) do grupo experimental (GE)

No segundo momento da coleta de dados do grupo experimental (em dezembro de 2013) havia a presença de 11 alunos, de um total de 14 que participaram da primeira coleta de dados. Não foi possível coletar os dados dos 14 participantes iniciais, pois três deles faltaram no dia. Ocorreu a aplicação coletiva do Teste MCT_xt, e a aplicação individual da entrevista qualitativa dos casos-vinheta, em uma sala disponibilizada pela coordenação do curso. O aluno fazia a leitura dos casos-vinheta e as respostas eram escritas pela pesquisadora. Sempre que necessário, a pesquisadora interrogava o participante para um melhor detalhamento de suas respostas, possibilitando uma melhor compreensão das mesmas. O tempo médio de duração da entrevista qualitativa foi de 15 minutos.

Tabela 19 - Média do escore C total, dos dilemas e entre dilemas do MCT_xt no Grupo Experimental (GE)

<i>Dilemas e relação entre os dilemas</i>	<i>Média do escore C total</i>
Operários	19,6
Médico	12,8
Juiz	28,7
Operários/Médico	7,7
Operários/Juiz	12,5
Médico/Juiz	8,9
Total	6,9

Fonte: Dados da pesquisa

Quando calculada a média do escore C do dilema dos operários obteve-se 19,6, do médico 12,8 e do juiz 28,7. Quando relacionados os dilemas entre si, o escore C dos operários com o do médico foi de 7,7, dos operários com o juiz de 12,5 e do médico com o juiz de 8,9. O escore C total foi de 6,9, que de

acordo com Lind (2010) é baixo. Seu referencial define que de 0 a 9 é considerado baixo, de 10 a 29, médio, de 30 a 49 alto e acima de 50, muito alto.

Tabela 20 - Média de preferência por estágio de desenvolvimento moral do MCT_xt no Grupo Experimental (GE)

Preferência por estágio	Média
Estágio 1	-3,1
Estágio 2	-2,4
Estágio 3	0,4
Estágio 4	-0,4
Estágio 5	4,2
Estágio 6	2,9

Fonte: Dados da pesquisa

Quando calculada a média de preferência por estágio de desenvolvimento moral do MCT_xt, percebemos que o estágio que teve maior preferência foi o quinto, com 4,2. O estágio sexto teve 2,9, o quarto -0,4, o terceiro 0,4, o segundo -2,4 e o primeiro -3,1.

A seguir apresentaremos a análise das respostas aos casos-vinheta de dois sujeitos do grupo experimental (sujeito 15-GE_M2 e sujeito 19-GE_M2), no segundo momento (M2). Estes sujeitos foram escolhidos aleatoriamente para exemplificar como foram as demais análises dos participantes da pesquisa do grupo experimental.

- **SUJEITO 15-GE_M2**

- CASO-VINHETA 1:

Respostas do sujeito	Valor atribuído considerando a perspectiva
- "O psicólogo foi ético (fez o processo de avaliação psicológica) e confirma o diagnóstico – manter inapto	<i>Convencional (0,75)</i>

temporário” (sic)	
- “Precisa de tratamento psicoterápico e médico” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i>
- “Ele pode ocasionar acidentes (ele e outros podem ser prejudicados) tem que estar bem para dirigir (na devolutiva precisa ser explicado para o motorista)” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i> <i>Convencional (0,75)</i>
- “Poderia encaminhar para o INSS (para afastamento enquanto faz o tratamento)” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i>
TOTAL	<i>0,75+1,0+1,0+0,75+1,0 = 4,5</i>

Fonte: Dados da pesquisa

◦ CASO-VINHETA 2:

Respostas do sujeito	Valor atribuído considerando a perspectiva
- “Os testes estão aptos não posso ser incoerente com os instrumentos” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
- “Foi aprovado na avaliação médica” (sic)	<i>Não foi possível analisar</i>
- “Posso ouvir o familiar, mas considerar a avaliação psicológica” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
- “Os testes serão guardados por cinco anos e são a prova da aptidão” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
- “Não é porque tem 80 anos que não pode dirigir” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i>
- “Psicólogo agiu corretamente em manter o resultado de apto” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
TOTAL	<i>0,75+0,75+0,75+1,0+0,75 = 4,0</i>

Fonte: Dados da pesquisa

◦ CASO-VINHETA 3:

Respostas do sujeito	Valor atribuído considerando a perspectiva
- “O psicólogo tem que comunicar, pois o candidato será mandado (e será prejudicado por não encontrar ninguém	<i>Convencional (0,75)</i>

lá)” (sic)	
- “Ele precisa do emprego que conseguiu para melhorar a renda” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
- “Precisa comunicar para não ser prejudicado - tudo pode se conversar – não é necessário omitir” (sic)	<i>Pré-convencional (0,5)</i>
- “Se houver impedimento decidir com qual emprego ficar” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
TOTAL	0,75+0,75+0,5+0,75 = 2,75

Fonte: Dados da pesquisa

- **SUJEITO 19–GE_M2**

- CASO-VINHETA 1:

Respostas do sujeito	Valor atribuído considerando a perspectiva
- “Deveria ter a postura que teve. Ele não estava apto e deixou ele inapto, independente dele precisar da CNH ou não. Daqui a um mês ele poderia refazer o teste e estar apto” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
- “No meu modo de pensar o candidato não deixaria para a última hora para refazer os testes. Se ele fizesse logo que a CNH vence, ele teria mais um mês” (sic)	<i>Não foi possível avaliar</i>
- “Como ela poderia colocar apto em um exame que deu inapto? Se acontecer um acidente decorrente do estado que ele está poderia o profissional ser punido, e a pessoa poderia sofrer um acidente ou machucar alguém” (sic)	<i>Pré-convencional (0,5)</i> <i>Pós-convencional (1,0)</i>
TOTAL	0,75 +0,5+1,0 = 2,25

Fonte: Dados da pesquisa

- CASO-VINHETA 2:

Respostas do sujeito	Valor atribuído considerando a perspectiva

- “Levava em conta o resultado dos testes no aqui e agora, partindo desse princípio. O que a filha falou eu pensaria sim, mas tentaria entender que é preocupação excessiva da filha ele não poder dirigir” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
- “Os testes estão aptos então ele está apto a dirigir” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
- “É mais uma preocupação da filha do que um risco do senhor ter um acidente. E a idade não é importante para ser inapto” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i>
TOTAL	0,75+0,75+1,0 = 2,5

Fonte: Dados da pesquisa

◦ CASO-VINHETA 3:

Respostas do sujeito	Valor atribuído considerando a perspectiva
- “É a realidade da maioria dos credenciados ter outro trabalho. E tem que cumprir uma jornada no trânsito, pois só com o dinheiro do trânsito não é possível viver, e o DETRAN exige o cumprimento do horário. Eu comunicaria, mesmo não sendo autorizado, a mudança de horário e ai teria que fazer uma escolha entre um e outro” (sic)	<i>Pós-convencional (1,0)</i> <i>Convencional (0,75)</i> <i>Convencional (0,75)</i>
- “E também não comunicando ele poderia ser denunciado ou passar por uma fiscalização e provar que não estava cumprindo o horário. Mudando o horário não teria nada em relação ao trabalho” (sic)	<i>Pré-convencional (0,5)</i>
- “Três horas para três pessoas é muito tempo” (sic)	<i>Pré-convencional (0,5)</i>
TOTAL	1,0+0,75+0,75+0,5+0,5 = 3,5

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 21 – Resultado do grupo experimental no momento 2 na aplicação dos casos-vinheta

Vinheta	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Q1	Mediana	Q3
VTGEM2	11	0,77	0,06	0,68	0,89	0,72	0,75	0,80

* VTGEM2 = Vinheta Total; Grupo Experimental; Momento 2

Fonte: Dados da pesquisa

A tabela 21 mostra que a mediana do grupo experimental no momento 2 é de 0,89, o que demonstra estar entre os níveis de perspectiva social convencional e pós-convencional.

5.6 Comparações e discussões do grupo controle (GC) e experimental (GE)

5.6.1 Comparações dos grupos e momentos de testagem

5.6.1.1 Competência Moral – MCT_xt

Quando comparamos os dados do grupo controle, adotando o *absolute effect size*, na análise separada de cada dilema e na relação entre eles houve uma regressão baixa, ou seja, pouca diferença entre os resultados do primeiro para o segundo momento do MCT_xt (Tabela 22). Os resultados são assim apresentados: dilema dos operários - regressão baixa (2,1); dilema do médico - regressão média (6,0); dilema do juiz - regressão baixa (0,6); relação do dilema dos operários com o do médico - regressão baixa (5,3); relação do dilema dos operários com o do juiz - regressão baixa (2,5); e na relação do dilema do médico e do juiz não houve diferença, permanecendo os mesmos resultados. A comparação nos dois momentos que se manteve igual foi na relação entre o dilema do médico e do juiz. Já a que apresentou a maior diferença foi na do dilema de médico. Na comparação total a regressão foi de 3,1 sendo considerada baixa.

Tabela 22 – Comparação do primeiro e segundo momentos do MCT_xt – grupo controle (*absolute effect size*)

Dilemas/Relação entre os dilemas	Primeiro momento	Segundo momento	Diferença	Resultado
Operários	38,4	36,3	2,1	Regressão baixa
Médico	31,5	25,5	6,0	Regressão média
Juiz	25	25,6	0,6	Regressão baixa
Operários/Médico	18,4	13,1	5,3	Regressão baixa
Operários/Juiz	19,6	17,1	2,5	Regressão baixa
Médico/Juiz	15,8	15,8	0	Permanência

Total	14,1	11	3,1	Regressão baixa
-------	------	----	-----	-----------------

Fonte: Dados da pesquisa

Para confirmar a análise usando o *absolute effect size* fizemos um teste estatístico, não paramétrico, de comparação de amostras dependentes (*Wilcoxon*). Foram eliminados os sujeitos que não participaram dos dois momentos. Comparando os resultados do primeiro momento para o segundo momento, do grupo controle, o teste mostrou que os resultados dos dois momentos são iguais.

A Tabela 23 mostra o tamanho do grupo (n), média, desvio-padrão (DP), valor mínimo, valor máximo, quartil 1 (Q1), mediana (md) e quartil três (Q3).

Tabela 23 – Resumo dos resultados para os dilemas, estatística do teste de *Wilcoxon* e valor p, para os momentos 1 e 2 do grupo controle

	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Q1	Mediana	Q3	Z _(w)	p
GC_WM1	12	41,72	28,56	0,00	89,41	22,71	34,01	71,13	-0,628	
GC_WM2	12	36,31	20,37	5,20	68,60	17,43	36,90	55,61		0,569
GC_DM1	12	33,67	26,63	2,14	89,66	12,68	23,70	52,37	-0,784	
GC_DM2	12	25,57	24,44	0,00	73,75	2,89	22,92	45,70		0,470
GC_JM1	12	26,50	21,16	0,00	58,00	7,46	22,90	49,20	-0,051	
GC_JM2	12	25,61	20,19	0,00	70,97	14,18	22,48	34,25		1,000

* GC_WM1 = Grupo Controle; Dilema dos Operários (W); Momento 1

GC_WM2 = Grupo Controle; Dilema dos Operários (W); Momento 2

GC_DM1 = Grupo Controle; Dilema do Médico (D); Momento 1

GC_DM2 = Grupo Controle; Dilema do Médico (D); Momento 2

GC_JM1 = Grupo Controle; Dilema do Juiz (J); Momento 1

GC_JM2 = Grupo Controle; Dilema do Juiz (J); Momento 2

Fonte: Dados da pesquisa

O resultado do teste de *Wilcoxon* foi não-significante para todos os dilemas ($p \geq 0,05$), o que indica que os dilemas GC_W, GC_D e GC_J na percepção dos respondentes do grupo controle no momento 1 foram similares aos do momento 2 (Tabela 23).

O mesmo ocorreu quando comparamos os resultados do dilema dois a dois e quando consideramos os três dilemas conjuntamente, como mostram as Tabelas 24 e 25 respectivamente.

Tabela 24 – Resumo dos resultados para os dilemas combinados dois a dois, estatística do teste de *Wilcoxon* e valor p, para os momentos 1 e 2 do grupo controle

	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Q1	Mediana	Q3	Z _(w)	p
GC_W/DM1	12	20,38	13,97	4,87	41,70	6,61	20,60	34,75	-1,647	
GC_W/DM2	12	13,16	9,41	3,29	33,90	6,28	12,85	14,76		0,110
GC_W/JM1	12	21,11	15,96	0,00	48,52	6,03	20,53	30,44	-1,020	
GC_W/JM2	12	17,17	8,21	2,62	30,09	11,36	18,83	22,39		0,339
GC_D/JM1	12	16,65	12,41	2,58	40,81	4,39	15,57	28,32	-0,078	
GC_D/JM2	12	15,83	12,57	0,00	39,80	5,61	12,13	24,25		0,970

* GC_W/DM1 = Grupo Controle; Dilema dos Operários/Dilema do Médico (W/D); Momento 1
 GC_W/DM2 = Grupo Controle; Dilema dos Operários/Dilema do Médico (W/D); Momento 2
 GC_W/JM1 = Grupo Controle; Dilema dos Operários/Dilema do Juiz (W/J); Momento 1
 GC_W/JM2 = Grupo Controle; Dilema dos Operários/Dilema do Juiz (W/J); Momento 2
 GC_D/JM1 = Grupo Controle; Dilema do Médico/Dilema do Juiz (D/J); Momento 1
 GC_D/JM2 = Grupo Controle; Dilema do Médico/Dilema do Juiz (D/J); Momento 2
 Fonte: Dados da pesquisa

O resultado do teste de *Wilcoxon* foi não-significante para todos os dilemas combinados dois a dois ($p \geq 0,05$), o que indica que os resultados de GC_W/D, GC_W/J e GC_D/J na percepção dos respondentes do grupo controle no momento 1 foram similares aos do momento 2 (Tabela 24).

Tabela 25 – Resumo dos resultados para o dilema total, estatística do teste de *Wilcoxon* e valor p, para os momentos 1 e 2 do grupo controle

	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Q1	Mediana	Q3	Z _(w)	p
GC_TM1	12	15,27	10,00	1,63	27,83	2,98	19,00	23,85	-1,883	
GC_TM2	12	11,00	6,76	1,12	21,32	5,24	10,75	17,58		0,064

* GC_TM1 = Grupo Controle; Dilema Total; Momento 1
 GC_TM2 = Grupo Controle; Dilema Total; Momento 1
 Fonte: Dados da pesquisa

O resultado do teste de *Wilcoxon* foi não-significante para o MCT_xt total ($p = 0,064$), considerando os três dilemas, o que indica que a competência moral dos respondentes do grupo controle no momento 1 não diferiram significativamente da do momento 2 (Tabela 25).

Ao comparamos os momentos 1 e 2 do MCT_xt do grupo experimental (Tabela 26), adotando o *absolute effect size*, podemos perceber que houve semelhança com o grupo controle. Na análise separada de cada dilema e na relação entre eles houve uma regressão baixa, ou seja, pouca diferença entre os resultados do primeiro momento para o segundo momento do MCT_xt. Os resultados são assim apresentados: dilema dos operários - regressão baixa (5,1); dilema do médico - regressão média (9,1); dilema do juiz - regressão baixa (3,6); relação do dilema dos operários com o do médico - regressão baixa (4,4); relação do dilema dos operários com o do juiz - regressão baixa (0,4); e relação do dilema do médico e do juiz - regressão baixa (3,6). A comparação nos dois momentos que apresentou uma progressão foi na relação entre o dilema dos operários e do juiz. Já a que apresentou a maior diferença foi na do dilema de médico. Na comparação total a regressão foi de 1,9, sendo considerada baixa.

Tabela 26 – Comparação do primeiro e segundo momentos do MCT_xt - grupo experimental (*absolute effect size*)

Dilemas/Relação entre os dilemas	Primeiro momento	Segundo momento	Diferença	Resultado
Operários	24,7	19,6	5,1	Regressão baixa
Médico	21,9	12,8	9,1	Regressão média
Juiz	32,3	28,7	3,6	Regressão baixa
Operários/Médico	12,1	7,7	4,4	Regressão baixa
Operários/Juiz	12,1	12,5	0,4	Progressão baixa
Médico/Juiz	12,5	8,9	3,6	Regressão baixa
Total	8,8	6,9	1,9	Regressão baixa

Fonte: Dados da pesquisa

Para confirmar a análise usando o *absolute effect size* também fizemos um teste estatístico não paramétrico de comparação de amostras dependentes (*Wilcoxon*). Foram eliminados os sujeitos que não participaram dos dois momentos. Comparando os resultados do primeiro para o segundo momento, do grupo experimental, o teste mostrou que os resultados dos dois momentos são iguais.

A Tabela 27 mostra o tamanho do grupo (n), média, desvio-padrão (DP), valor mínimo, valor máximo, quartil 1 (Q1), mediana, quartil três (Q3) e significância do teste de *Wilcoxon* para as diferenças entre as respostas aos dilemas considerados separadamente no grupo experimental, momentos 1 e 2.

Tabela 27 – Resumo dos resultados para os dilemas (W, D e J), estatística do teste de *Wilcoxon* e valor p, para os momentos 1 (M1) e 2 (M2) do grupo experimental (GE)

	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Q1	Mediana	Q3	Z _(w)	p
GE_WM1	11	18,80	22,13	0,00	65,63	1,92	10,88	25,70	-0,255	
GE_WM2	11	19,63	19,62	0,00	56,33	2,33	14,29	28,85		0,846
GE_DM1	11	23,68	24,43	0,00	63,86	0,93	17,17	49,53	-1,580	
GE_DM2	11	12,80	13,35	0,00	37,40	1,62	12,54	22,18		0,131
GE_JM1	11	34,05	24,35	0,00	70,45	11,39	28,94	60,99	-0,889	
GE_JM2	11	28,69	24,57	0,00	68,42	3,39	29,29	55,93		0,413

* GE_WM1 = Grupo Experimental; Dilema dos Operários (W); Momento 1

GE_WM2 = Grupo Experimental; Dilema dos Operários (W); Momento 2

GE_DM1 = Grupo Experimental; Dilema do Médico (D); Momento 1

GE_DM2 = Grupo Experimental; Dilema do Médico (D); Momento 2

GE_JM1 = Grupo Experimental; Dilema do Juiz (J); Momento 1

GE_JM2 = Grupo Experimental; Dilema do Juiz (J); Momento 2

Fonte: Dados da pesquisa

O resultado do teste de *Wilcoxon* foi não-significante para todos os dilemas ($p \geq 0,05$), o que indica que os dilemas dos operários, do médico e do juiz na percepção dos respondentes do grupo controle, no momento 1, (M1) foram similares aos do momento 2 (M2) (Tabela 27).

O mesmo resultado foi obtido quando comparamos os dois momentos considerando os dilemas dois a dois e os três juntos, conforme mostram as Tabelas 28 e 29.

Tabela 28 – Resumo dos resultados para os dilemas combinados dois a dois (W/D, W/J e D/J), estatística do teste de *Wilcoxon* e valor p, para os momentos 1 (M1) e 2 (M2) do grupo experimental (GE)

	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Q1	Mediana	Q3	Z _(w)	p
GE_W/DM1	11	10,41	9,19	0,10	32,53	4,90	8,70	13,01	-0,978	
GE_W/DM2	11	7,75	7,68	0,27	22,46	1,44	3,61	11,93		0,365
GE_W/JM1	11	11,04	8,83	0,00	31,70	5,80	8,87	15,41	-0,356	
GE_W/JM2	11	12,55	12,62	0,30	36,15	2,91	6,74	26,24		0,765
GE_D/JM1	11	13,65	13,02	0,92	46,73	3,22	10,20	17,42	-0,978	
GE_D/JM2	11	8,92	7,52	0,00	23,00	1,25	10,50	14,29		0,365

* GE_W/DM1 = Grupo Experimental; Dilema dos Operários/Dilema do Médico (W/D); Momento 1

GE_W/DM2 = Grupo Experimental; Dilema dos Operários/Dilema do Médico (W/D); Momento 2

GE_W/JM1 = Grupo Experimental; Dilema dos Operários/Dilema do Juiz (W/J); Momento 1

GE_W/JM2 = Grupo Experimental; Dilema dos Operários/Dilema do Juiz (W/J); Momento 2

GE_D/JM1 = Grupo Experimental; Dilema do Médico/Dilema do Juiz (D/J); Momento 1

GE_D/JM2 = Grupo Experimental; Dilema do Médico/Dilema do Juiz (D/J); Momento 2

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 29 – Resumo dos resultados para o dilema total, estatística do teste de *Wilcoxon* e valor p, para os momentos 1 e 2 do grupo experimental (GE)

	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Q1	Mediana	Q3	Z _(w)	p
GE_TM1	11	8,54	6,02	0,33	19,81	4,01	8,26	12,86	-0,622	
GE_TM2	11	6,87	6,23	0,14	18,17	1,53	5,50	9,42		0,577

* GE_TM1 = Grupo Experimental; Dilema Total; Momento 1

GE_TM2 = Grupo Experimental; Dilema Total; Momento 2

Fonte: Dados da pesquisa

5.6.1.2 Capacidade de reflexão sobre problemas morais na profissão – casos-vinheta

Inicialmente, comparamos os grupos experimental e controle nos momentos 1 e 2, considerando as três vinhetas em conjunto. A Tabela 30 mostra o número de sujeitos em cada grupo, a média, desvio padrão, mínima pontuação e máxima pontuação em cada grupo e momento, pontuações que marcam o primeiro e terceiro quartis, mediana, valor U do teste *Mann-Whitney* e valor p (significância).

Tabela 30 – Resumo dos dados e comparação entre cada momento (M1 e M2) para os grupos controle e experimental por meio do teste de *Mann-Whitney* (U) e valor p

Vinheta	n	Média	DP	Mín.	Máx.	Q1	Mediana	Q3	Média dos postos	U	p
VTGCM1	12	0,81	0,07	0,66	0,92	0,76	0,83	0,87	12,00	66,00	
VTGEM1	11	0,82	0,06	0,70	0,90	0,79	0,83	0,88	12,00		1,000
VTGCM2	12	0,81	0,05	0,75	0,91	0,75	0,80	0,85	14,21	39,50	
VTGEM2	11	0,77	0,06	0,68	0,89	0,72	0,75	0,80	9,59		0,104

* VTGCM1 = Vinheta Total; Grupo Controle; Momento 1

VTGEM1 = Vinheta Total; Grupo Experimental; Momento 1

VTGCM2 = Vinheta Total; Grupo Controle; Momento 2

VTGEM2 = Vinheta Total; Grupo Experimental; Momento 2

Fonte: Dados da pesquisa

O resultado do teste de *Mann-Whitney* foi não-significante para a comparação entre os grupos controle e experimental no momento 1 ($p=1,000$) e também no momento 2 ($p=0,104$), indicando que a perspectiva social dos respondentes do grupo controle e experimental no momento 1(M1) foram similares com respostas pós-convencionais (VTGC: Md=0,83; VTGE: Md=0,83), como também no momento 2(M2) (VTGC: Md=0,80; VTGE: Md=0,75) (Tabela 30).

Tabela 31 – Resumo dos resultados para as vinhetas totais momentos 1 e 2, estatística do teste de *Wilcoxon* e valor p, para os momentos 1 e 2 do grupo controle

Vinheta	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Q1	Mediana	Q3	$Z_{(w)}$	p
VTGCM1	12	0,81	0,07	0,66	0,92	0,76	0,83	0,87	0,00	
VTGCM2	12	0,81	0,05	0,75	0,91	0,75	0,80	0,85		1,000

* VTGCM1 = Vinheta Total; Grupo Controle; Momento 1

VTGCM2 = Vinheta Total; Grupo Controle; Momento 2

Fonte: Dados da pesquisa

O resultado do teste de *Wilcoxon* foi não-significante ($p=1,000$), o que indica que a capacidade reflexiva dos respondentes do grupo controle no momento 1 foi similar a do momento 2 (Tabela 31).

Tabela 32 – Teste de Friedman e resumo dos resultados das três vinhetas totais (VT1, 2 e 3) para o grupo controle nos momentos 1(M1) e 2(M2)

	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Q1	Md	Q3	Posto médio	$\chi^2_{(F)}$	gl	p
Momento 1												
VT1GCM1	12	0,87	0,08	0,70	0,95	0,82	0,91	0,94	2,67a	13,20		
VT2GCM1	12	0,83	0,07	0,67	0,93	0,80	0,83	0,89	2,13a		2	
VT3GCM1	12	0,72	0,13	0,50	0,90	0,61	0,75	0,75	1,21b			< 0,001
Comentário: V3 < V2=V1												
Momento 2												
VT1GCM2	12	0,86	0,10	0,75	1,00	0,75	0,85	0,93	2,42a	13,04		
VT2GCM2	12	0,88	0,09	0,75	1,00	0,82	0,89	0,98	2,42a		2	
VT3GCM2	12	0,69	0,08	0,58	0,83	0,63	0,69	0,75	1,17b			0,001
Comentário: V3 < V2=V1												

* VT1GCM1 = Vinheta Total 1; Grupo Controle; Momento 1

VT2GCM1 = Vinheta Total 2; Grupo Controle; Momento 1

VT3GCM1 = Vinheta Total 3; Grupo Controle; Momento 1

VT1GCM2 = Vinheta Total 1; Grupo Controle; Momento 2

VT2GCM2 = Vinheta Total 2; Grupo Controle; Momento 2

VT3GCM2 = Vinheta Total 3; Grupo Controle; Momento 2

As médias dos postos seguidas da mesma letra, não diferem entre si pelo Teste de Dunn ao nível de 5% de probabilidade.

Fonte: Dados da pesquisa

O resultado do teste de Friedman para grupos dependentes (casos-vinheta) foi significativo dentro do grupo controle no momento 1 ($\chi^2_{(F)} = 13,20$; $gl=2$; $p < 0,001$) e no momento 2 ($\chi^2_{(F)} = 13,04$; $gl=2$; $p = 0,001$), indicando que há

diferenças significativas entre pelo menos dois casos-vinheta. Utilizou-se o teste de comparações múltiplas de Dunn para verificar ocorrências de diferenças significativas entre as distribuições dos valores dos casos-vinheta quando o resultado do teste de Friedman foi significativo (Tabela 32).

No momento 1 (M1), os valores da distribuição de dados do caso-vinheta VT3CM1 (1,21b) são menores do que os dos casos-vinheta VT2CM1 (2,13a) e VT1CM1 (2,67a), os quais são similares, indicando que os valores da distribuição do caso-vinheta VT3CM1 (Md= 0,75) são mais próximos de respostas convencionais ao passo que os dos casos-vinheta VT2CM1 (Md=0,89) e VT1CM1 (0,94) são mais próximos de respostas pós-convencionais.

Observou-se o mesmo fato no momento 2 (M2); a distribuição dos valores do caso-vinheta VT3CM2(1,17b) é menor do que os dos casos-vinheta VT2CM2 (2,42a) e VT1CM2 (2,42a), os quais são iguais, indicando que os valores da distribuição do caso-vinheta VT3CM1 (Md= 0,75) são mais próximos de respostas convencionais ao passo que os dos casos-vinheta VT2CM1 (Md=0,89) e VT1CM1 (0,94) são mais próximos de respostas pós-convencionais.

O caso-vinheta três (VT3) se refere a uma situação de trabalho e talvez os participantes tenham apelado mais para a regra do que quando se relacionam com o paciente, situação encontrada nos casos-vinheta um e dois.

Tabela 33 – Resumo dos dados grupo experimental vinheta total momentos 1 e 2 e teste de *Wilcoxon*

Vinheta	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Q1	Media-na	Q3	Z _(w)	p
VTGEM1	11	0,82	0,06	0,70	0,90	0,79	0,83	0,88	-2,09	
VTGEM2	11	0,77	0,06	0,68	0,89	0,72	0,75	0,80		0,037

*VTGEM1 = Vinheta Total; Grupo Experimental; Momento 1

VTGEM1 = Vinheta Total; Grupo Experimental; Momento 1

Fonte: Dados da pesquisa

O resultado do teste de *Wilcoxon* foi significativo (p=0,037), portanto pode-se afirmar que a capacidade reflexiva dos respondentes do grupo experimental no momento 1 foi superior a do momento 2 (Tabela 33).

Tabela 34 – Teste de Friedman e resumo dos resultados das três vinhetas e das respectivas vinhetas totais para o grupo controle momentos 1 e 2

	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Q1	Media- na	Q3	Posto médio	$\chi^2_{(F)}$	gl	p
Momento 1												
VT1GEM1	11	0,91	0,07	0,80	1,00	0,82	0,92	0,96	2,73a	9,33		
VT2GEM1	11	0,81	0,09	0,58	0,90	0,75	0,85	0,88	1,73b		2	
VT3GEM1	11	0,75	0,13	0,56	1,00	0,67	0,75	0,83	1,55b			0,008
Comentário: V3 = V2 < V1												
Momento 2												
VT1GEM2	11	0,85	0,07	0,75	0,94	0,80	0,83	0,92	2,59a	15,07		
VT2GEM2	11	0,80	0,07	0,67	0,88	0,75	0,80	0,88	2,32a		2	
VT3GEM2	11	0,63	0,12	0,50	0,83	0,50	0,67	0,75	1,09b			< 0,001
Comentário: V3 < V2=V1												

* VT1GEM1 = Vinheta Total 1; Grupo Experimental; Momento 1

VT2GEM1 = Vinheta Total 2; Grupo Experimental; Momento 1

VT3GEM1 = Vinheta Total 3; Grupo Experimental; Momento 1

VT1GEM2 = Vinheta Total 1; Grupo Experimental; Momento 2

VT2GEM2 = Vinheta Total 2; Grupo Experimental; Momento 2

VT3GEM2 = Vinheta Total 3; Grupo Experimental; Momento 2

As médias dos postos seguidas da mesma letra, não diferem entre si pelo Teste de Dunn ao nível de 5% de probabilidade.

Fonte: Dados da pesquisa

Na Tabela 34, o resultado do teste de Friedman para grupos dependentes (casos-vinheta) foi significativo dentro do grupo experimental no momento 1 ($\chi^2_{(F)} = 9,33$; gl=2; p = 0,008) e no momento 2 ($\chi^2_{(F)} = 15,07$; gl=2; p < 0,001), indicando que há diferenças significativas entre pelo menos dois casos-vinheta. Utilizou-se o teste de comparações múltiplas de Dunn para verificar ocorrências de diferenças significativas entre as distribuições dos valores dos casos-vinheta quando o resultado do teste de Friedman foi significativo.

No momento 1 (M1), os valores da distribuição de dados do caso-vinheta VT3EM1 (1,55b) são similares aos do caso-vinheta VT2EM1 (1,73b) e menores dos do caso-vinheta VT1EM1 (2,73a), permitindo afirmar que os valores

da distribuição do caso-vinheta VT3EM1 (Md= 0,75) são mais próximos de respostas convencionais ao passo que os dos casos-vinheta VT2EM1 (Md=0,85) e VT1EM1 (0,92) são mais próximos de respostas pós-convencionais.

No momento 2 (M2) a distribuição dos valores do caso-vinheta VT3EM2 (1,09b) é menor do que os dos casos-vinheta VT2EM2 (2,32a) e VT1EM2 (2,59a), os quais são similares, indicando que os valores da distribuição do caso-vinheta VT3EM1 (Md= 0,67) são mais próximos de respostas convencionais ao passo que os dos casos-vinheta VT2EM1 (Md=0,80) e VT1EM1 (0,83) são mais próximos de respostas pós-convencionais.

No momento 1 do grupo experimental a questão trabalhista (caso-vinheta três) demonstrou ser igualmente difícil ao caso-vinheta de aprovação do idoso na avaliação psicológica. Acredita-se que a situação com o idoso é mais difícil de acontecer do que a situação de estado depressivo que foi apresentada no primeiro caso-vinheta.

Tabela 35 – Resumo dos dados para grupos sem levar em conta os momentos e resultado do teste de *Mann-Whitney* (U) e valor p

Grupo	n	Média	DP	Mín.	Máx.	Q1	Media-na	Q3	Média dos postos	U	p
Controle	24	0,81	0,06	0,66	0,92	0,75	0,81	0,86	25,04	227,00	
Experimental	22	0,79	0,06	0,68	0,90	0,75	0,80	0,84	21,82		0,421

Fonte: Dados da pesquisa

Na Tabela 35, o resultado do teste de *Mann-Whitney* foi não-significante para a comparação entre os grupos controle e experimental independentemente dos momentos ($p=0,421$). Portanto pode-se afirmar que a capacidade reflexiva dos respondentes do grupo controle (Md=0,83) e experimental (Md=0,80), independentemente dos momentos, foram similares e com respostas entre os níveis de perspectiva social entre o convencional e pós-convencional.

O grupo controle no momento 1 apresentou uma segmentação entre os dilemas morais do MCT_xt atípica se comparada às pesquisas brasileiras já citadas. Curiosamente, nesse grupo as respostas ao dilema do juiz foram mais baixas em score C do que as respostas ao dilema do médico e do operário. Não podemos nesse momento fazer uma interpretação precisa a respeito do que ocorreu, mas é interessante relacionar isso à pontuação média do grupo quando analisamos os

casos-vinheta. Nesses grupos as respostas foram em média sempre entre o convencional e o pós-convencional.

Nos dois momentos do grupo controle os resultados no dilema do médico foram iguais ou superiores ao dilema do juiz evidenciando uma característica própria do grupo. No grupo experimental por outro lado, a segmentação ocorreu no dilema do médico, semelhante ao que ocorrem nos demais estudos.

Quando analisamos os casos-vinheta, a média do grupo controle foi de 0,81 tanto no primeiro quanto no segundo momento, mas houve um decréscimo no grupo experimental, de 0,82 para 0,77, ou seja, a média no momento 2 se aproximou mais do convencional do que no momento 1 e no grupo controle. Se utilizarmos a mediana o resultado é similar, ou seja, há uma regressão pequena no grupo controle de 0,83 para 0,80 e uma regressão um pouco maior no experimental de 0,83 para 0,75. Em ambos os casos isso não obteve nível de significância. Aparentemente a intervenção ressaltou aspectos ligados à regra e a convenção, mais do que incentivou a reflexão. Isso também leva a necessidade de pensarmos melhor na formação do profissional.

No MCT houve uma preferência por estágios de desenvolvimento moral pós-convencional tanto no grupo controle quanto no grupo experimental. O resultado dos casos-vinheta está entre convencional e pós-convencional, pois os resultados foram sempre acima de 0,75. Esta situação é justificada, pois é mais fácil reconhecer um argumento pós-convencional do que produzir um argumento pós-convencional (GIBBS, 1984).

Tais resultados demonstram que a intervenção realizada com o grupo experimental não possibilitou melhora nos resultados, ou seja, não foi possível a percepção de diferença no grupo experimental. Uma justificativa para os resultados apresentados pode ser a de que os alunos não estão acostumados com o tipo de intervenção desenvolvida, à discussão de dilemas e à possibilidade de reflexão do seu próprio cotidiano de trabalho, seja pelos dilemas estarem ligados a temas da psicologia e do trânsito, como também à produção de documentos escritos pelo psicólogo. Para tanto a formação dos psicólogos e, mais especificamente, daqueles que atuam ou atuarão na área do trânsito necessita ser repensada a fim de possibilitar que este profissional desenvolva a sua capacidade reflexiva a respeito de múltiplas situações presentes no cotidiano de trabalho e de sua própria formação acadêmica.

Podemos compreender capacidade reflexiva como a integração de competências teóricas, técnicas e práticas (BATAGLIA, 2012). Mas como conseguiríamos atingi-las? Quando permito ao graduando discutir a respeito de situações que possam fazer parte de sua realidade de trabalho, possibilitando ao aluno a construção de pensamento sistêmico e crítico, o desenvolvimento da capacidade criativa e do pensar por meio de diversas perspectivas, resultando em uma formação de alunos com posicionamento crítico e ativo. Entretanto, o educador na integração de conteúdo e técnica deve dispor de espaço para refletir sobre sua atuação profissional, revisando seus valores e colocando-os em prática.

Os cursos de Especialização em Psicologia do Trânsito trazem comumente a integração das competências teóricas e técnicas, mas, por vezes, deixam as práticas em segundo plano. Em seu dia-a-dia de trabalho o profissional irá basear seus atos na teoria, na técnica, mas também em valores. A consequência da ação é fator primordial a ser pensado durante os cursos de formação, pois outras pessoas estarão envolvidas na atuação do psicólogo.

Outros estudos também evidenciam tais resultados, como o de Schillinger (2006) que comparou os índices de C nos primeiros e nos últimos anos de três cursos universitários de três países distintos. Foram encontrados índices C diferentes e mais aumentados nas universidades consideradas competitivas, ou seja, aquelas mais procuradas por alunos, em relação às universidades não competitivas que apresentaram valores mais baixos. As universidades mais procuradas selecionam os alunos que vieram de experiências educacionais formais mais enriquecedoras.

Lind (2000) em seus estudos com adolescentes que não receberam educação complementar, apenas os nove ou dez anos de educação formal, teve uma taxa de perda de cerca de um ponto de competência por ano no MCT. Por outro lado, os adolescentes que receberam educação pobre, em termos de desenvolvimento das competências morais, tiveram uma taxa de ganho em relação à competência do juízo moral, por ano, próxima de zero ou um pouco acima, com a discussão de dilemas morais.

Lind (2007) também percebeu que em escolas com uma boa educação, a taxa de ganho, por ano, foi de 3,5 pontos no MCT, relacionando a qualidade da educação com o desenvolvimento de competência moral nos sujeitos. Mas em escolas que fornecem a seus alunos uma educação cognitivo-evolucionista,

com a discussão de dilemas hipotéticos e programas de comunidades justas, os ganhos obtidos com o MCT, por ano, foram em média seis pontos.

A missão da escola e da universidade, como a dos pais e das instituições formadoras de crianças e adultos é fomentar o desenvolvimento das competências morais, sociais e emocionais junto com o conhecimento técnico, para tanto, a educação moral é um processo de aprendizagem e desenvolvimento como um outro domínio de aquisição de habilidade. Esse desenvolvimento da moral depende da educação, sendo o homem um ser moralmente educável (LIND, 2007).

Para Dias (1999), o modelo educacional vigente valoriza a heteronomia, e não o desenvolvimento da racionalidade e da autonomia. Leite (2004, p. 191) complementa com a discussão de que o profissional tem dificuldade de “articular o como fazer ao por que fazer”. Ou seja, o desenvolvimento do trabalho está ocorrendo de forma mais tecnicista, sem o engajamento de reflexões a partir de sua práxis profissional.

Bataglia e Bortolanza (2012, p. 137) acreditam que a instituição acadêmica precisa “oferecer oportunidades de assunção de responsabilidades e de reflexão dirigida para que os alunos possam integrar os conceitos de moral e ética à sua práxis”. Este trabalho reflexivo deve acontecer ao longo das disciplinas curriculares, para além da formação tradicional. De modo que os futuros profissionais e aqueles que já estão desenvolvendo suas atividades percebam que a sua atuação vai além dos limites das paredes de seu consultório e envolve inclusive a vida de outras pessoas. Uma competência moral mediana já sugere a possibilidade de desenvolvimento.

Neste aspecto, Bordignon (2011) se posiciona: não pode haver conscientização nem transformação social e educacional se as pessoas que compõe a sociedade, ou mesmo, boa parte de seus líderes, e aqui estão os educadores, não alcançarem o nível pós-convencional de desenvolvimento moral. Os professores da educação superior, formadores de profissionais para a educação básica e superior necessitam do desenvolvimento dessa capacidade reflexiva e, conseqüentemente, chegarem aos níveis mais elevados de moralidade, isto é, do nível baseado em princípios, onde a consciência moral passa a atribuir um valor moral à coerência interna da pessoa e aos valores e princípios sociais internalizados.

Seródio (2013) defende que não podemos negligenciar o aspecto afetivo da moralidade, mesmo que seja difícil avaliar a eficácia de intervenções

educativas sobre a afetividade. Trabalhar na promoção de valores morais com adultos jovens pode ser também uma tarefa complicada, mas a saída pode estar em tentar promover os valores da profissão, que na literatura anglo-americana está associada com frequência à motivação moral. Uma tentativa de melhorar a performance moral dos futuros médicos, segundo a pesquisa de Seródio (2013) é a utilização de estratégias que mobilizem as emoções dos estudantes, com sensibilização da importância dos valores morais, torna-se um complemento indispensável às práticas pedagógicas que visam ao desenvolvimento da competência do juízo moral. Tais estratégias podem também ser pensadas quanto aos psicólogos do trânsito.

Para Lind (2007) o desenvolvimento da moral requer mais do que uma compreensão individual e adaptação às normas sociais, mas as competências morais são muito mais eficientemente desenvolvidas por meio da educação. Sem a ajuda desta, ficaria difícil o desenvolvimento moral dos sujeitos.

Em outra pesquisa, Schillinger-Agati e Lind (2003), discutem que, com alunos de renomadas universidades competitivas brasileiras, foi encontrada uma média C de 22,8, sendo de 31,4 para o médico e 45 para o dos operários. Em universidades de baixa competitividade, os alunos apresentaram escore médio de 13,4 e 20,9 para o dilema do médico e 33,5 para o dos operários. O contexto cultural no Brasil acrescenta informações importantes sobre este problema, pois a questão da eutanásia é pouco discutida, diferentemente da Alemanha. Quando comparamos um grupo de estudantes de Psicologia, no Brasil com um semelhante na Alemanha, podemos confirmar que esse fenômeno está presente apenas na amostra brasileira. No entanto, a amostra alemã de alunos apresenta escores C ainda maiores no dilema do médico. Este foi realmente o esperado, pois o dilema da eutanásia é mais moralmente exigente do que o dilema dos operários (LIND, 1985 apud SCHILLINGER-AGATI; LIND, 2003). O dilema da eutanásia traz um fator importante de discussão que é o princípio da vida, estando fortemente influenciado também por aspectos religiosos e éticos da profissão médica, enquanto que o dilema dos operários traz como tema o furto de algo que não lhe pertence para confirmação de uma suspeita.

Para Lind (2005 apud SERÓDIO, 2013) a segmentação da competência do juízo moral evidencia que o escore C não reflete apenas uma competência individual, mas inclusive as influências que o meio social, as

instituições e a cultura exercem sobre esta competência. Ou seja, a hipótese de que o dogmatismo religioso seja um fator determinante na limitação da competência do juízo moral dos latino-americanos em relação ao dilema do médico (BATAGLIA et al., 2002; BATAGLIA et al., 2003; BATAGLIA et al., 2006 apud SERÓDIO, 2013). O catolicismo tem um posicionamento contrário à eutanásia, pois consideram a vida sagrada, não cabendo ao médico abreviá-la. Já em outras culturas como nos Estados Unidos e Europa, os cristãos protestantes têm acesso aos textos sagrados sem uma mediação oficial, tornando-os mais críticos em relação a estes textos e, portanto, mais aptos a avaliarem argumentos contrários à sua visão de mundo do que os católicos, que são influenciados pela Igreja nas questões espirituais, sendo, assim, limitados na capacidade de valorizar argumentos que se opõem aos seus ideais. Os índices de competência do juízo moral obtidos pelos latino-americanos no dilema do juiz são semelhantes àqueles obtidos no dilema dos operários e são superiores aos que são observados no dilema do médico, parece corroborar essa linha de raciocínio. No caso do juiz, mesmo sendo a vida de um ser humano que esteja em discussão, não se trata de sua sacralidade, mas, sim, da dignidade do indivíduo a ser torturado tendo como contrapartida o risco da morte de inocentes. Portanto, a sacralidade da vida é considerada um conceito religioso e a dignidade um conceito laico (SERÓDIO, 2013).

Como em outros estudos (BATAGLIA et al., 2013; ALMEIDA et al., 2013; ASSAD; 2013; HADDAD; BATAGLIA, 2007; OLIVEIRA; REGO, 2008; SHIMIZU et al., 2009; SERÓDIO, 2013) houve uma diferença entre os dilemas, sendo o escore do médico inferior aos demais. No entanto, neste estudo, essa diferença não foi tão importante calculando-se a amplitude da diferença (*effect size*). Esse resultado é interessante para a reflexão a respeito da influência do conteúdo do dilema nas respostas desta amostra.

A hipótese tem sido de que a influência da cultura e da religião é determinante no Brasil para a redução da competência moral quando o tema toca questões relacionadas à religiosidade e, especificamente, a dogmas cristãos. Lind (2005a apud BATAGLIA, 2010, p. 89) complementa afirmando que em relação à segmentação do juízo moral “o escore C não reflete apenas a competência individual e a dificuldade em executar a tarefa, mas também a poderosa influência dos agentes sociais como a igreja, o exército e outras instituições”.

Em relação à preferência por estágios, os mais preferidos foram os pós-convencionais (5 e 6) e os mais rejeitados os estágios 1 e 2 (nível pré-convencional). No pós-convencional está presente o questionamento das leis que são estabelecidas e o reconhecimento da injustiça destas, devendo ser alteradas (BIAGGIO, 2006).

O MCT considera a indissociabilidade de afeto e cognição, mas há possibilidade de distingui-los. Apesar da preferência por argumentos de estágios morais superiores, apenas sujeitos com estruturas mentais reversíveis podem ser também competentes moralmente. Mas a reversibilidade cognitiva, sozinha, não garante a competência moral, o que a reduziria a uma operação intelectual (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

Kohlberg defende que a sequência de estágios pela qual o sujeito passa é universal, ou seja, todos os sujeitos, independente da cultura, passam pela mesma sequência e ordem dos estágios, mas isso não representa que todos eles cheguem aos estágios de níveis mais elevados. A evolução desse julgamento moral tem como base a dimensão heterônoma-autônoma, na qual é possível passar de uma autoridade que é imposta pelos outros (vem de fora) para uma moral da autonomia, na qual a base é a própria consciência do sujeito (BIAGGIO, 2006).

Essa preferência dos participantes por estágios pós-convencionais difere do verificado por Bataglia (1996) que avaliou os juízos morais de alunos de psicologia, por meio do MJJ, em que as respostas encontradas são dos estágios dois e três do desenvolvimento moral, isto é, no estágio dois, o considerar a satisfação das próprias necessidades e a reciprocidade de troca de favores e no estágio três, o buscar a aprovação com as imagens de “bom menino e boa menina”. Deve-se lembrar que o MCT é avaliado pela média dos grupos e não a partir de diagnósticos individuais, o MJJ se baseia em respostas produzidas pelo sujeito e que o MCT depende do reconhecimento da qualidade de argumentos (BATAGLIA, 2010).

Houve a possibilidade de perceber utilizando-se da observação durante as intervenções, que a discussão de dilemas, bem como a de temas relacionados com a avaliação psicológica proporcionou um desequilíbrio no posicionamento inicial dos participantes, o que torna possível uma mudança nos níveis de desenvolvimento moral. Quando os participantes começaram a questionar suas próprias práticas profissionais, quando estávamos trabalhando com a discussão de documentos escritos pelos psicólogos, confirmou-se este desequilíbrio,

pois houve uma reflexão crítica a respeito da teoria, da técnica e da prática profissional. Participantes que não estavam inscritos no Conselho Regional de São Paulo nunca haviam entrado em contato com o material disponibilizado pelo referido Conselho a respeito das resoluções profissionais do psicólogo. Outros participantes que receberam o material, nunca o haviam manuseado por diversas razões. A intervenção possibilitou a oportunidade de acesso ao material básico para o trabalho do profissional a fim de seguir os princípios éticos. Outra questão também observada pela pesquisadora foi quanto à diferença de posicionamento dos participantes do grupo experimental que atuam em estados diferentes do de São Paulo. Este psicólogo apresentava uma prática profissional diferenciada, com maior flexibilidade de horários e locais de atuação, o que não acontecia com os demais participantes.

O papel da pesquisadora durante todas as intervenções foi de atuar como interlocutora dos aspectos que estavam sendo discutidos, inclusive garantir que não houvesse uma exaltação quanto ao posicionamento defendido pelos participantes e que as discussões pudessem permitir o equilíbrio nos participantes, a fim de desenvolver a capacidade reflexiva, que é o objetivo desta pesquisa.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo inicial desta pesquisa foi o de investigar a eficácia da intervenção para o desenvolvimento da competência moral, tendo como objetivos específicos avaliar a competência moral de alunos de dois cursos de Especialização em Psicologia do Trânsito e discutir temas a respeito de Ética, Avaliação Psicológica e Psicologia do Trânsito. Assim, a pesquisa se propõe a responder se a intervenção na Especialização em Psicologia do Trânsito poderia resultar um aumento da capacidade reflexiva. Foram utilizados como instrumentos o Critério de Classificação Econômica Brasil (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA, 2008), o MCT_xt e os casos-vinheta, a discussão de dilemas e de temas sobre a avaliação psicológica e próprios à atuação do psicólogo do trânsito e a observação. A utilização de referenciais teóricos de Jean Piaget, Georg Lind e Lawrence Kohlberg foram imprescindíveis para o embasamento da pesquisa e para discussões a respeito do desenvolvimento moral.

A problemática da pesquisa esteve pautada em: será que é possível desenvolver a capacidade reflexiva nos psicólogos que cursam a Especialização em Psicologia do Trânsito, por meio da proposta de uma metodologia mais ativa, com a discussão de dilemas e a aproximação de situação da práxis do psicólogo que trabalha na área?

Como hipóteses para a pesquisa, acreditamos, inicialmente, que com a intervenção proposta no grupo experimental, seria possível perceber uma melhora na capacidade reflexiva dos psicólogos, medida por instrumentos quanti-qualitativos antes e após a intervenção. Outra hipótese era a de que o grupo experimental apresentasse melhores índices da capacidade reflexiva do que o grupo controle, que somente sofreria a intervenção tradicional, que é a do próprio curso de especialização. E por último, a hipótese de que a formação do psicólogo viria sendo pautada em lacunas, quando não se propicia na graduação, e, inclusive, na pós-graduação, a relação entre teoria, técnica e prática.

Quando comparamos, os dados do grupo controle e também do grupo experimental, adotando o *absolute effect size*, na análise separada de cada dilema e na relação entre eles houve uma regressão baixa, ou seja, pouca diferença entre os

resultados do primeiro para o segundo momento do MCT_xt, nos dois grupos da pesquisa. Os índices obtidos na presente pesquisa apontam que os participantes demonstraram preferência por respostas mais pautadas no pós-convencional e que não houve segmentação significativa entre os dilemas separadamente. Os resultados também demonstraram que a intervenção realizada com o grupo experimental não possibilitou diferença significativa em relação ao grupo controle, diferentemente da hipótese inicial formulada.

Para tanto, nem a intervenção tradicional que é realizada no grupo controle, ou seja, o próprio curso e nem a intervenção proposta no grupo experimental (no caso dos casos-vinheta, traduzidas na produção de juízos morais pós-convencionais) trouxeram mudanças significativas na capacidade reflexiva dos participantes. A justificativa para tais resultados pode estar pautada na percepção de que os alunos não estão acostumados com o tipo de intervenção desenvolvida, a discussão de dilemas e a possibilidade de reflexão do seu próprio cotidiano de trabalho.

Esta pesquisa corrobora os estudos de Bataglia (2012) sendo possível trabalhar o desenvolvimento da capacidade reflexiva, principalmente nos cursos de formação, por meio da possibilidade do aluno discutir a respeito de situações que possam fazer parte de seu cotidiano de trabalho. No entanto, essas reflexões precisam ocorrer com mais frequência, sendo importante a modificação do currículo do curso para maior contato dos alunos com o posicionamento reflexivo e com a temática da ética associada a demais disciplinas do currículo escolar.

Há inclusive, a necessidade de se repensar a formação dos psicólogos e daqueles que atuam ou atuarão na área do trânsito para que haja também, nesta classe profissional, a possibilidade do desenvolvimento da capacidade reflexiva. Configura-se fundamental, inclusive, repensar o papel da instituição educacional no desenvolvimento da moralidade. A instituição acadêmica deve atuar no oferecimento de oportunidades de assunção de responsabilidades e de reflexão dirigida; assim os alunos podem integrar conceitos de moral e ética à sua práxis (BATAGLIA; BORTOLANZA, 2012). O papel da escola, a partir de uma formação teórica e de uma cultura crítica, é bem descrito no trecho em destaque.

A escola é um dos lugares específicos do desenvolvimento da razão, portanto, de desenvolvimento da reflexividade [...] Mas,

principalmente, a escola é lugar da formação da razão crítica através de uma cultura crítica, [...] que propicia a autonomia, autodeterminação, condição de luta pela emancipação intelectual e social [...] se queremos um aluno crítico reflexivo, é preciso um professor crítico reflexivo (LIBÂNEO, 2006, p. 76).

A sugestão para outros estudos é de que poderia ser feita uma intervenção em maior escala, com duração de maior tempo, com mais recursos e discussão de dilemas, possibilitando mais oportunidade de desenvolvimento da capacidade reflexiva nos alunos. O desenvolvimento de um trabalho com os professores que atuam com os participantes, a fim de aumentar a capacidade reflexiva, também pode ser uma sugestão futura, para se verificar se, a partir de professores mais críticos e reflexivos, teríamos alunos mais críticos e reflexivos.

Acreditamos que os resultados interpretados ao longo da pesquisa não sejam um problema dos instrumentos utilizados, mas, sim, do processo educacional que precisa ser diferente do que realmente é. Há de se apontar para uma educação no sentido mais amplo, e não restrito de apenas transmissão de conhecimento e não desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica do aluno. Assim, a reorganização da estrutura curricular seria importante para disponibilizar mais oportunidades das disciplinas trabalharem com propostas de metodologias mais ativas.

Com o uso de metodologias mais ativas de ensino e aprendizagem, pode haver maior integração entre teoria, técnica e prática. No entanto, o uso de metodologias ativas não pode ser apenas pensado na grade curricular dos cursos de especialização. A mudança deveria iniciar na educação básica para termos reflexos no ensino superior e, conseqüentemente, nas especializações e pós-graduações, inclusive no mestrado e doutorado.

Uma colaboração deste trabalho foi a construção de casos-vinheta com enfoque na Psicologia do Trânsito. A dificuldade em construir os casos-vinheta foi grande devido à necessidade de modificá-los ao longo da pesquisa, por não conseguirmos abranger, no padrão ouro, todas as respostas que foram apresentadas pelos participantes. Vale ressaltar que os casos-vinheta ainda estão em processo de construção e validação.

Outra contribuição foi a discussão sobre a formação do profissional que trabalha na área da Psicologia do Trânsito. A Psicologia enquanto ciência e profissão, surgiu há poucos anos. Assim, a Psicologia do Trânsito é uma área muito recente, e ainda estão sendo construídos instrumentos, reflexões, exigências e

resoluções acerca de suas configurações. Desta forma, nossa maior gratificação é poder contribuir para uma área que caminha lentamente em produções científicas e em relações com diferentes temáticas como a que propomos: Psicologia do Trânsito e Competência Moral.

Uma das limitações da pesquisa foi o número restrito de sujeitos. Situação que não corrobora as exigências de especialização em Psicologia do Trânsito para que o psicólogo possa trabalhar na área a partir de fevereiro de 2015. Foram pesquisados dois cursos de especialização e ambos estavam com poucos participantes matriculados. O restrito número de cursos de especialização em Psicologia do Trânsito, no total de 16, disponibilizados em apenas sete estados brasileiros (sendo 10 no estado de São Paulo) retrata a disparidade que vem acontecendo com o ensino brasileiro em termos de acesso da população ao ensino superior e de pós-graduação, quando analisamos o Brasil em sua totalidade. Existem regiões brasileiras, como o Norte e o Nordeste, que não têm nenhum curso de Especialização em Psicologia do Trânsito reconhecido pelo Conselho Federal de Psicologia (2014). Então nos questionamos: será que os Psicólogos do Trânsito que residem em regiões que não disponibilizam os cursos de especialização da área, procurarão deslocar-se para regiões que oferecem ou simplesmente, deixarão de fazer os cursos? Não descartamos aqui a possibilidade de os interessados obterem o título pela prova do Conselho Federal de Psicologia.

Outra limitação é a de que com a construção de um instrumento e a aplicação em um número restrito de psicólogos precisaremos de mais aplicações para darmos prosseguimento ao processo de validação do instrumento. Outra dificuldade está em não termos como comparar o instrumento com outro, devido ao desconhecimento de outro instrumento que abarque tais questões.

Contudo, acreditamos ter cumprido com os objetivos propostos, mesmo que as hipóteses iniciais não tenham sido comprovadas com os resultados quanti-qualitativos discutidos por esta pesquisa. Esperamos que este estudo possa servir de base para outros sobre a relação entre moralidade e formação do psicólogo e, principalmente, daquele que atua no trânsito, ampliando as discussões aqui iniciadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERG, L. Problemas relacionados com a seleção de motoristas e a validade de testes. In: RISSER, R. (Org.). **Estudos sobre a avaliação psicológica de motoristas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003. p. 25-32.

ALCHIERI, J. C. Considerações sobre a prática da avaliação psicológica de condutores no Brasil. In: HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. **Comportamento Humano no Trânsito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 251-261.

ALCHIERI, J. C.; NORONHA, A. P. P. Caracterização técnica dos instrumentos psicológicos utilizados na avaliação psicológica do trânsito. In: HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. **Comportamento Humano no Trânsito**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003. p. 313-340.

ALMEIDA, R. L. F. et al. Via, homem e veículo: fatores de risco associados à gravidade dos acidentes de trânsito. **Rev. Saúde Pública** [online]. 2013, v. 47, n. 4, p. 718-731.

ALMEIDA, D. V. et al. **A Competência Moral de graduandos de enfermagem de duas instituições brasileiras**. Florianópolis: X Congresso Brasileiro de Bioética e II Congresso Brasileiro de Bioética Clínica, 2013.

ANASTASI, A.; URBINA, S. **Testagem Psicológica**. 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ANDRADE, S. M. et al. Comportamentos de risco para acidentes de trânsito: um inquérito entre estudantes de medicina na região sul do Brasil. **Rev. Assoc. Med. Bras.**, São Paulo, v. 49, n. 4, 2003.

ANDRADE, S. M.; MELLO JORGE, M. H. P. Características das vítimas por acidentes de transporte terrestre em município da Região Sul do Brasil. **Rev. Saúde Pública**. São Paulo, v. 34, n. 2, 2000.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Coleção Os Pensadores. v. 2. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

ARON, A.; COUPS, E. J.; ARON, E. N. **Statistics for Psychology**. 6 ed. New Jersey: Pearson Education, 2013.

ASSAD, D. **Uma avaliação do índice de competência moral de adolescentes de 13 a 15 anos de idade praticantes de diversas modalidades desportivas no projeto crescendo com o esporte no município de Cabo Frio – RJ**. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. **Critério de Classificação Econômica Brasil**. Disponível em: <http://www.abep.org/novo/FileGenerate.ashx?id=250>. Acesso em: 05 mar. 2013.

BARRIOS, A.; MARINHO-ARAUJO, C. M.; BRANCO, A. U. Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Maringá, v. 15, n. 1, jun. 2011.

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

BATAGLIA, P. U. R. **A construção da competência moral e a formação do psicólogo**. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2001.

BATAGLIA, P. U. R. A Validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para Diferentes Culturas: o caso brasileiro. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 23, n.1, p. 83-91, abr. 2010.

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A.; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 15, n. 1, Apr. 2010.

BATAGLIA, P. U. R. A construção da competência moral na formação superior. In: CARVALHO, S. M. R.; BATAGLIA, P. U. R. (Orgs.). **Psicologia e Educação: temas e pesquisas**. 2012. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/e_book_psicologia-e-educacao.pdf. Acesso em: 10 mar. 2013.

BATAGLIA, P. U. R.; BORTOLANZA, M. R. Formação profissional e conceitos de moral e ética em estudantes de psicologia. **Psicologia: teoria e prática**, v. 14, n. 2, 2012, p. 126-140.

BATAGLIA, P. U. R et al. **A influência do ambiente acadêmico na construção da competência moral em graduandos de Pedagogia**. Relatório de pesquisa apresentado ao Programa Apoio à Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação do Ministério da Ciência e Tecnologia, por intermédio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Edital MCT/CNPq nº 007/2011 – Ciências Sociais, dez. 2013.

BATAGLIA, P. U. R. et al. **Religiosity And Moral Competence: Study about the Segmentation of Moral Judgment in Brazil**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, 2013.

BIAGGIO, A. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BORDIGNON, N. A. Implicações dos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg na educação superior. **Revista Lasallista de Investigación**, v. 8, n. 1, enero-junio, 2011, p. 16-27, Corporación Universitaria Lasallista – Colombia.

BRASIL. Departamento Estadual de Trânsito de Sergipe. **História do Trânsito.**

Disponível em:

<http://www.escoladetransito.se.gov.br/modules/tinyd0/index.php?id=12>. Acesso em: 29 de out. 2010.

BRASIL. Departamento Nacional de Trânsito. **Frota de veículos por regiões/tipo 2012.** Disponível em: <http://www.denatran.gov.br/frota.htm>. Acesso em: 05 mar. 2013.

BRASIL. Departamento Nacional de Trânsito. **Frota de veículos nacional e por regiões/tipo 2013.** Disponível em: <http://www.denatran.gov.br/frota2013.htm>. Acesso em: 23 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Indicadores e dados básicos para a saúde – 2009 (IDB-2009) – situação e tendências da violência do trânsito no Brasil.** Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/idb2009/tema.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Taxa de Mortalidade Específica (TME) por acidentes de transporte terrestre.** Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?idb2012/c09.def>. Acesso em: 23 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Óbitos por acidentes de transporte terrestre.** Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?idb2012/c09.def>. Acesso em: 23 jan. 2014.

BRASIL. Ministério do Planejamento. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. **Impacto Social e Econômico dos Acidentes de Trânsito nas Aglomerações Urbanas Brasileiras – Síntese da pesquisa.** 2003. Disponível em: <http://www.pedestre.org.br/downloads/ipea Sintese Acidentes Transito Maio 2003.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências.** Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/portaria737.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2013.

BRASIL. Departamento Estadual de Trânsito. **Frota de Veículos – dezembro 2013.** Disponível em: <http://www.detran.sp.gov.br/>. Acesso em: 23 jan. 2014.

BRASIL. Departamento Nacional de Trânsito. **Código de Trânsito Brasileiro e Legislação Complementar em Vigor.** 2008. Disponível em: <http://www.denatran.gov.br/publicacoes/download/ctb.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2010.

BRASIL. Casa Civil. **Código de Trânsito Brasileiro.** 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9503.htm. Acesso em 10 mar. 2013.

BRASIL. Departamento Nacional de Trânsito. **Estatísticas.** Disponível em: <http://www.denatran.gov.br/acidentes.htm>. Acesso em: 10 dez. 2010.

BRASIL. Senado. **Lei nº. 4.119/62** – Instituição da Psicologia como profissão. 1962. Disponível em: http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=4119&tipo_norma=LEI&data=19620827&link=s. Acesso em: 05 mar. 2013.

BRASIL. **Lei nº. 5.766/71** - Criação do Conselho Federal de Psicologia e dos Conselhos Regionais de Psicologia. 1971. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128508/lei-5766-71>. Acesso em: 05 mar. 2013.

BRASIL. Departamento Nacional de Trânsito. **Resolução nº. 283/2008**. 2008. Disponível em: http://www.denatran.gov.br/download/Resolucoes/RESOLUCAO_CONTRAN_283.pdf. Acesso em: 10 mar. 2013.

BRASIL. Departamento Nacional de Trânsito. **Resolução nº. 425/2012**. 2012. Disponível em: [http://www.denatran.gov.br/download/Resolucoes/\(Resolu%C3%A7%C3%A3o%20425.-1\).pdf](http://www.denatran.gov.br/download/Resolucoes/(Resolu%C3%A7%C3%A3o%20425.-1).pdf). Acesso em: 10 mar. 2013.

CAGNETTA, E.; CICOGNANI, E. Surviving a Serious Traffic Accident: Adaptation Processes and Quality of Life. **Journal of Health Psychology**, v. 4, n. 4, 1999, p. 551–564.

CAMPOS, L. F. L. **Métodos e técnicas de pesquisa em Psicologia**. 3 ed. Campinas, Editora Alínea, 2004.

CASTANHO, M. E. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CHAKUR, C. R. S. L. Contribuições da Pesquisa Psicogenética para a Educação Escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 3, 2005, p. 289-296.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Título de Especialista**. 2014. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/servicos/titulo-de-especialista/cursos-credenciados/>. Acesso em: 23 jan. 2014.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos**. 2013. Disponível em: <http://www2.pol.org.br/satepsi/sistema/admin.cfm>. Acesso em: 10 mar. 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução 0016/2001**. 2001. Disponível em: http://www.pol.org.br/legislacao/pdf/resolucao2001_16.pdf. Acesso em: 10 mar. 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução 007/2009**. 2009. Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-007-09-anexo-II-alterado-pela-Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-9_11.pdf. Acesso em: 23 jan. 2014.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. **Comunicação Pessoal**. São Paulo: 2013.

CORASSA, N. O uso do carro como uma extensão da casa e os conflitos no trânsito. In: HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. **Comportamento Humano no Trânsito**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003. p. 62-74.

CRUZ, R. M.; HOFFMANN, M. H.; KLÜSENER, C. S. Competências sociais e técnicas dos psicólogos que realizam avaliação de condutores. In: HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. **Comportamento Humano no Trânsito**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003. p. 189-201.

CUNHA, A. **Cavalo do século**: por que os acidentes de trânsito acontecem? São Paulo: Arte Ciência, 1999.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 8 ed. Capinas: Autores Associados, 2007.

DIAS, A. D. Educação moral para a autonomia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

DUARTE, T. O. Avaliação psicológica de motoristas. In: HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. **Comportamento Humano no Trânsito**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003. p. 291-309.

FAGUNDES, A. J. F. M. **Descrição, definição e registro de comportamento**. São Paulo: Edicon, 2006.

FARIA, E. O.; BRAGA, M. G. C. Propostas para minimizar os riscos de acidentes de trânsito envolvendo crianças e adolescentes. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, 1999.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, M. C. et al. Unraveling the Mystery of Brazilian Jeitinho: A Cultural Exploration of Social Norms. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 38, n. 3, 2012, p. 331–344.

FEITAS, J. P. P.; RIBEIRO, L. A.; JORGE, M. T. Vítimas de acidentes de trânsito na faixa etária pediátrica atendidas em um hospital universitário: aspectos epidemiológicos e clínicos. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 12, dez. 2007.

FINKLER, M.; CAETANO, J. C.; RAMOS, F. R. S. Ética e valores na formação profissional em saúde: um estudo de caso. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 10, out. 2013.

FISCHER, B. T. D. Docência no ensino superior: questões e alternativas. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 311-315, set./dez. 2009.

- FREITAS, L. B. L. Piaget e a Consciência Moral: Um Kantismo Evolutivo? **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 2, 2002, p. 303-308.
- GALLO, S. Filosofia, Educação e Cidadania. In: PEIXOTO, A. J. (Org.). **Filosofia, Educação e Cidadania**. 3 ed. Campinas: Alínea, 2010. p.133-153.
- GERHARD, U. Segurança de trânsito além da prevenção: ilustrada com o exemplo de motoristas bêbados. In: RISSER, R. (Org.). **Estudos sobre a avaliação psicológica de motoristas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 55-65.
- GIBBS, J. C. et al. Construction and validation of a multiple-choice measure of moral reasoning. **Child Development**, v. 55, n. 2, apr. 1984, p. 527-536.
- GIBBS, J. C.; BASINGER, K. S.; FULLER, D. **Moral Maturity**: measuring the development of socialmoral reflection. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1992.
- GOERGEN, P. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? **Educ. Soc.**, v. 22, n. 76, out. 2001, p.147-174.
- GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 100, out. 2007, p.737-762.
- GÜNTHER, H. Ambiente, Psicologia e Trânsito: reflexões sobre uma integração necessária. In: HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. **Comportamento Humano no Trânsito**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003. p. 49-57.
- HADDAD, L.; BATAGLIA, P. U. R. **A construção da competência moral em alunos do ensino médio**: um estudo sobre a influência do ambiente escolar. 2007. Trabalho de Conclusão de curso apresentado à Universidade Bandeirante. São Paulo: 2007.
- HEBERT, P. et al. Evaluating Ethical Sensitivity in Medical Students: Using Vignettes as an Instrument. **Journal of Medical Ethics**, v. 16, 1990, p. 141-145.
- HERSH, R. H.; REIMER, J.; PAOLITTO, D. P. **El crecimiento moral** – de Piaget a Kohlberg. 4 ed. Madrid, Narcea, S. A. de Ediciones, 1984.
- HOFFMANN, M. H. Programa preventivo para condutores acidentados e infratores. In: HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. **Comportamento Humano no Trânsito**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003. p. 231-247.
- HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M. Síntese histórica da psicologia do trânsito no Brasil. In: HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. **Comportamento Humano no Trânsito**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003. p. 17-29.
- HOFFMANN, M. H.; GONZÁLES, L. M. Acidentes de Trânsito e Fator Humano. In: HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. **Comportamento Humano no Trânsito**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003. p. 377-391.

HOFFMANN, M. H.; LUZ FILHO, S. S. A educação como promotora de comportamentos socialmente significativos no trânsito. In: HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. **Comportamento Humano no Trânsito**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003. p. 105-119.

IMBERNÓN, F. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: _____. (Org.). **Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 77-94.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

KOHLBERG, L. Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. In: D. A. Goslin (Ed.) **Handbook of socialization theory and research**. New York: Rand MacNally, 1969.

KOHLBERG, L. Development of moral character and moral ideology. In: HOFFMAN, M. L.; HOFFMAN, L. W. (Orgs.). **Review of child development Research**. New York: Russel Sage Foundation, v. 1, 1964. p. 381-431.

KOHLBERG, L. From substages to moral types: heteronomous and autonomous morality. In: KOHLBERG, L. (Org.). **Essays on moral development**. The Psychology of moral development. San Francisco: Jossey-Bass, v. 2, 1984. p. 640-651.

KOHLBERG, L. **Psicologia del Desarrollo Moral**. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer, 1992.

KOHLBERG, L.; POWER, F. C.; HIGGINS, A. **La educacion moral segun Lawrence Kohlberg**. Barcelona: Gedisa Editorial, 1997.

KULLMAN, K. Enacting Traffic Spaces. **Space and Culture**, v. 12, n. 2, 2009, p. 205-217.

LAJONQUIERE, L. Piaget: Notas para uma Teoria Construtivista da Inteligência. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997.

LAMOUNIER, Rossana; RUEDA, Fabián Javier Marín. Avaliação psicológica no trânsito: perspectiva dos motoristas. **Psic**, São Paulo, v. 6, n. 1, jun. 2005.

LA TAILLE, Y. A Educação Moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, L. (Org.) **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

LA TAILLE, Y. **A dimensão ética na obra de Jean Piaget**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p075-082_c.pdf. Acesso em: 10 mar. 2013.

LEITE, J. F. N. **A formação do psicólogo: clínica, social e mercado**. São Paulo: Escuta, 2004.

LEPRE, R. M. **Raciocínio moral e uso abusivo de álcool por adolescentes**. 2005. 190f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortes, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53-79.

LIBONI, M.; SIQUEIRA, J. E. Competência moral do estudante de medicina. **Rev. Assoc. Med. Bras.**[online], v. 55, n. 2, 2009, p. 226-228.

LIMA, V. A. A. De Piaget a Gilligan: retrospectiva do desenvolvimento moral em psicologia um caminho para o estudo das virtudes. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 24, n. 3, set. 2004.

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

LIND, G. **The cross-cultural validity of the Moral Judgment Test (MJT)**. Confirmation of 17 Cross-Cultural Adaptations. Paper presented at the MOSAIC 2005, Konstanz, Germany, 2005.

LIND, G. **La moral puede enseñarse**. Manual teórico-práctico de la formación moral y democrática. México: Trilhas, 2007.

LIND, G. **Scoring and interpretation the Moral Judgment Test (MJT), Moralisches Urteil-Test (MUT): An Introduction**. 2010. Retrieved January 15, 2012 from <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-intro.htm>.

LIND, G. **The cross-cultural validity of the Moral Judgment test (MJT)**. 2014. From http://http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-certification.htm#certified_versions.

LITWIN, E. Variações sobre a arte de narrar na aula universitária. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 193-210.

LUNDEBYE, S. Car accidents and mortality in developing countries. In: **Anais da 3a. Conferência Anual de Transportes, Segurança de Trânsito e Saúde** Toronto: World Health Organization/Karo Linska Institute, 1997. p. 94-116.

MARCONI, M.A.; PRESOTTO, Z.M.N. **Antropologia: uma introdução**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1986.

MARÍN, L.; QUEIROZ, M. S. A atualidade dos acidentes de trânsito na era da velocidade: uma visão geral. **Caderno de saúde pública**, São Paulo, v. 16, n. 1, 2000, p. 7-21.

MARQUES, E. V.; MACHADO, M. A. Identificação dos fatores relevantes na decisão da alocação dos recursos econômicos visando um trânsito seguro. **Rev. Adm. Pública**, v. 44, n. 6, 2010.

MARTINS, L. C.; BRANCO, A. U. Desenvolvimento moral: considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 17, n. 2, ago. 2001.

MATTOS, G. G.; SHIMIZU, A. M.; BERVIQUE, J. A. Estratégias Educativas para a Formação Bioética na Pesquisa Psicológica. In: SANTOS, E. J. R.; FERREIRA, J. A.; SANTOS, P. B. et al. (Org.). **Aconselhamento na Saúde: Perspectivas integradoras**. Série monográfica Estudos, nº1, 1 ed. Coimbra, Portugal: PsicoSoma - Revista Psychologica, 2010, v. 1, p. 31-54.

MÉA, C. P. D.; ILHA, V. D. Percepção de psicólogos do trânsito sobre a avaliação de condutores. In: HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. **Comportamento Humano no Trânsito**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003. p. 265-288.

MENIN, M. S. Desenvolvimento Moral. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MILNITSKY-SAPIRO, C. Teorias em desenvolvimento sócio-moral: Piaget, Kohlberg e Turiel – possíveis implicações para a educação médica. **Rev. Bras. Ed. Med.**, v. 24, n. 3, 2000, p. 7-15.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, Dec. 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MODERNELL, R. Cinco mil anos de loucuras no trânsito. **Revista Quatro Rodas**, São Paulo, 1989. p. 44-49.

MORAIS, J. F. R. A criticidade como fundamento do humano. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2007. p. 51-74.

MOURÃO, M. G. M. et al. Metodologias ativas na graduação médica. **Motricidade**, v. 8, supl. 2, 2012, p. 875-881.

NETO, I. L.; IGLESIAS, F.; GÜNTHER, H. Uma Medida de Justificativas de Motoristas para Infrações de Trânsito. **PsiCo**, Porto Alegre, PUCRS, v. 43, n. 1, jan./mar. 2012, p. 7-13.

NICKEL, W. Reabilitação de motoristas bêbados – efetividade do programa e controle de qualidade. In: RISSER, R. (Org.). **Estudos sobre a avaliação psicológica de motoristas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003. p. 131-143.

NUNES, V. B. **A formação ética na educação profissional, científica e tecnológica**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, 2014.

OLIVEIRA, M.; REGO, S. **Desenvolvimento da Competência de Juízo Moral e Ambiente de Ensino**: uma investigação com estudantes de graduação em enfermagem. 2008. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: ENSP, 2008.

PARRAT-DAYAN, S. A discussão como ferramenta para o processo de socialização e para a construção do pensamento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 45, jun. 2007.

PERRENOUD, P. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. The affective unconscious and the cognitive unconscious. In: INHELDER, B.; CHIPMAN, H. H. (Orgs.). **Piaget and his school**. New York: Springer, 1976, p. 63-71.

PIAGET, J. Les relations entre la morale et le droit. In: **Etudes sociologiques**. Genève: Droz, 1977 (Original publicado em 1944), p. 172-202.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 3 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

PIAGET, J. Os Procedimentos da Educação Moral. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco Estudos de Educação Moral**. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 1-36.

PICO MERCHAN, M. E.; GONZALEZ PEREZ, R. E.; NORENA ARISTIZABAL, O. P. Conocimientos y prácticas relacionadas con la seguridad peatonal en escolares de quinto grado de instituciones educativas oficiales. Manizales. **Hacia promoc. Salud** [online], v. 15, n. 2, 2010, p. 94-109.

PLAKS, J. E.; MCNICHOLS, N. K.; FORTUNE, J. L. Thoughts Versus Deeds: Distal and Proximal Intent in Lay Judgments of Moral Responsibility. **Pers Soc Psychol Bull**, v. 35, n. 12, 2009, p. 1687-1701.

QUEIROZ, M. S.; OLIVEIRA, P. C. P. Acidentes de trânsito: uma visão qualitativa no Município de Campinas, São Paulo, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 5, out. 2002.

QUEIROZ, M. S.; OLIVEIRA, P. C. P. Acidentes de trânsito: uma análise a partir da perspectiva das vítimas em Campinas. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 15, n. 2, jul-dez. 2003.

QUEIROZ, S. S.; RONCHI, J. P.; TOKUMARU, R. S. Constituição das regras e o desenvolvimento moral na teoria de Piaget: uma reflexão Kantiana. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 2009.

RAGAZZO, C. E. J.; LIMA, J. M. C. S. Planejamento urbano e redução de trânsito: o caso da estação de metrô da Nossa Senhora da Paz, em Ipanema. **Urbe - Rev. Bras. Gest. Urbana** [online], v. 5, n. 2, 2013, p. 97-113.

RIBEIRO, E. C. O. Ensino/aprendizagem na escola médica. In: MARCONDES, E.; GONÇALVES, E. L. (Coords.). **Educação Médica**. São Paulo: Savier, 1998. p. 40-49.

RISSER, R. Problemas de validade no diagnóstico e na seleção. In: RISSER, R. (Org.). **Estudos sobre a avaliação psicológica de motoristas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003. p. 115-130.

RISSER, R. Validade dos instrumentos e das atividades do diagnóstico e seleção de motoristas. In: RISSER, R. (Org.). **Estudos sobre a avaliação psicológica de motoristas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003. p. 13-19.

ROCHA, J. B. A. Atropelamento infantil: um infortúnio reservado às classes sociais menos favorecidas. . In: HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. **Comportamento Humano no Trânsito**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003. p. 219-228.

ROCHA, G. S.; SCHOR, N. Acidentes de motocicleta no município de Rio Branco: caracterização e tendências. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, mar. 2013.

ROZESTRATEN, R. J. A. O exame psicológico para motoristas em alguns países fora do Brasil. **Psicologia e Trânsito**, v. 2, n. 2, 1985, p. 67-74.

ROZESTRATEN, R. J. A. **Psicologia do trânsito: conceitos e processos básicos**. São Paulo: E.P.U. /EDUSP, 1988.

ROZESTRATEN, R. J. A. Ambiente, Trânsito e Psicologia. In: HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. **Comportamento Humano no Trânsito**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003. p. 33-46.

RUEDA, F.J. M. **Psicologia do trânsito ou avaliação psicológica no trânsito: faz-se distinção no Brasil? Ano da Avaliação Psicológica- Textos Geradores**. Conselho Federal de Psicologia, 2011. Disponível em: http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/publicacoes/publicacoesDocumentos/anodaavaliacaopsicologica_prop8.pdf.

SAMBUY, M. T. C. et al. Medida da sensibilidade ética: estudo em estudantes de medicina na cidade de São Paulo. **Relatório da pesquisa realizada junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica / Conselho Nacional de Pesquisa - PIBIC-CNPq**. 2005. Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo.

SÃO PAULO. Secretaria de Planejamento Regional do Estado de São Paulo. Instituto Geográfico e Cartográfico ligado à Coordenadoria de Planejamento e Avaliação. **Referência das regiões administrativas e metropolitanas do estado de São Paulo**. Disponível em: http://www.igc.sp.gov.br/produtos/mapas_ra.aspx? Acesso em: 27 jan. 2014.

SCHILLINGER-AGATI, M.; LIND, G. Moral Judgment Competence in Brazilian and German university students. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association**. 2003. Disponível em: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Schillinger-Lind-2003_moral-development-Brazil.pdf. Acesso em: 18 jan. 2014.

SCHILLINGER, M. **Learning environment and moral development**: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries. Konstanz: Shaker-Verlag; 2006, p.154.

SERÓDIO, A. M. **Avaliação da competência do juízo moral de estudantes de medicina**: comparação entre um curso de bioética tradicional e um curso de bioética complementado com o método Konstanz de discussão de dilemas a educação em bioética na promoção das competências moral e democrática de adultos jovens. 2013. Tese de Doutorado. São Paulo: UNIFESP, 2013.

SERRANO, G. P. **Educação em valores**: como educar para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIMIZU; A. M. et al. **Desenvolvimento do juízo moral e da competência moral em graduandos de pedagogia**: uma comparação entre o Moral Judgment Test (MJT-xt) e o Defining Issues Test (DIT-2). Relatório Final de Pesquisa apresentado ao Programa Apoio à Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação do Ministério da Ciência e Tecnologia, por intermédio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Edital MCT/CNPq nº 014/2008 – Universal, jan. 2011.

SOUSA, S. O. Aprendizagem baseada em problemas como estratégia para promover a inserção transformadora na sociedade. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, 2010, p. 237–245.

SOUZA, E. R.; MINAYO, M. C. S.; FRANCO, L. G. Avaliação do processo de implantação e implementação do Programa de Redução da Morbimortalidade por Acidentes de Trânsito. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 16, n. 1, mar. 2007.

SOUZA, L. K. O debate de dilemas morais na universidade. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 12, n. 1, jun. 2008.

STALVEY, B. T.; OWSLEY, C. Self-perceptions and Current Practices of High-risk Older Drivers: Implications for Driver Safety Interventions. **Journal of Health Psychology**, v. 5, n. 4, 2000, p. 441–456.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, L. J. E. S. et al. Relatos da equipe de saúde quanto às práticas educativas ao vitimado no trânsito durante a hospitalização/reabilitação num hospital de emergência. **Saude soc.**, São Paulo, v. 19, n. 1, mar. 2010.

VIEIRA, S. **Bioestatística: tópicos avançados**. 3 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

ZANOTTO, M. L. B. **Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento**. São Paulo: EDUC, 2000.

WALL, M. L.; PRADO, M. L.; CARRARO, T. E. A experiência de realizar um estágio docência aplicando metodologia ativas. **Acta Paul. Enferm.**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 515-519, 2008.

WOLFGANG, J. Avaliação médico-psicológica na Alemanha: sistema, resultados de classificação, recidivismo, taxas e validade dos preditores. In: RISSER, R. (Org.). **Estudos sobre a avaliação psicológica de motoristas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003. p. 97-113.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Marília

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PESQUISA - PSICOLOGIA DO TRÂNSITO E COMPETÊNCIA MORAL: UMA INTERVENÇÃO JUNTO COM ALUNOS DE UM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO

Tendo em vista que no Brasil e no mundo, as questões relacionadas ao trânsito estão cada vez sendo mais discutidas por apresentarem grandes problemas de saúde pública, sendo os acidentes de trânsito um dos principais fatores de mortalidade no mundo, preocupadas com as consequências sociais, legais e relacionadas à Formação de Psicólogos que trabalham na avaliação dos motoristas e candidatos à Carteira Nacional de Habilitação, no que se refere à construção da Competência Moral, a pesquisadora Thaísa Angélica Déo da Silva Bereta, nível de mestrado na UNESP de Marília, juntamente com sua orientadora, a Professora Doutora Patricia Unger Raphael Bataglia, estão desenvolvendo uma pesquisa que tem por objetivo verificar a eficácia da intervenção para o desenvolvimento da competência moral em um grupo de profissionais do curso de Especialização em Psicologia do Trânsito.

Para alcançar os objetivos deste estudo o aluno responderá a um questionário sobre seu perfil sócio-econômico, um questionário sobre dilemas éticos (MCT_xt); alguns alunos participarão de intervenções em que serão utilizados dilemas e assuntos relacionados à avaliação psicológica, elaboração de documentos e ética profissional. A duração para a aplicação de cada instrumento pode variar de 20 a 40 minutos. As intervenções podem variar de 1 a 2 horas. Participarão da pesquisa todos os alunos de uma turma do curso de especialização em Psicologia do Trânsito de uma universidade particular do Estado de São Paulo.

Asseguramos que não haverá, sob nenhuma circunstância, a divulgação de sua identidade e que os dados coletados estarão disponíveis somente para revisão de pesquisadores e para publicações com propósitos científicos. Após a realização deste estudo, os participantes serão informados acerca dos resultados; também haverá a disseminação do trabalho em revistas científicas, relatórios e

apresentação em encontros e/ou congressos, preservando-se sempre o anonimato dos participantes e da instituição estudada, se algum ou todos os envolvidos o quiserem.

Informamos que os participantes são livres para abandonar a pesquisa, por qualquer razão, sem que haja prejuízo ou desconforto para os mesmos.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos participantes, obedecendo aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme resolução número 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Os participantes desta pesquisa não terão nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo proporcione contribuições importantes para a área da Psicologia, da Moralidade, da Educação em especial, da formação ética de profissionais.

Eu, _____,
R.G. _____, após ter lido e entendido todas as informações referentes ao estudo proposto, concordo, voluntariamente, em participar do mesmo. Declaro que recebi as informações necessárias para minha compreensão do estudo e que receberei uma cópia deste formulário. Declaro, ainda, ter sido esclarecido (a) que todas as informações apresentadas por mim têm a garantia de sigilo, assegurando-me absoluta privacidade. Estou ciente também, de que tenho liberdade de me recusar a participar ou retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalidade alguma.

Assinatura do participante da pesquisa:
_____ Data: ____/____/_____.

Eu, pesquisadora responsável, declaro ter disponibilizado as informações necessárias para a compreensão da pesquisa, ao participante acima assinado, explicando-lhe a natureza, propósito, benefícios e possíveis riscos associados à sua participação nesta pesquisa. Além disso, responderei todas as questões que me forem feitas e testemunho a assinatura acima.

Assinatura da pesquisadora: _____
R.G. _____ Data: ____/____/_____.

Em caso de dúvidas poderá entrar em contato com a pesquisadora através do endereço eletrônico: thaisaangelica@yahoo.com.br. Desde já agradeço sua valiosa colaboração.

APÊNDICE B

AUTORIZAÇÃO PARA USO DO MCT_xt



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

Marília, 20 de março de 2013

Ilma. Professora Doutora Patrícia Unger Raphael Bataglia,

Venho por meio deste solicitar sua autorização para utilizar o MJT_xt – Moral Judgment Test extended – versão em Português, bem como sua respectiva planilha de correção, ambos sob seus direitos autorais, como instrumento de coleta de dados em minha Pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília, sob sua orientação.

A referida pesquisa tem como título Psicologia do Trânsito e Competência Moral: uma intervenção junto a alunos de um curso de especialização e foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília.

Sem mais no momento, renovo protestos da mais elevada estima e consideração.

Atenciosamente,

Thaís Angélica Déo da Silva

Mestranda

De acordo:

Professora Doutora Patrícia Unger Raphael Bataglia

APÊNDICE C

CASOS-VINHETA

Iniciais: _____

Sexo: _____

Idade: _____

Tempo de Formação em Psicologia: _____

Trabalha na área de Psicologia do Trânsito:

____ Sim – Há quanto tempo: _____; ____ Não

Grupo controle ou Experimental: _____

Data da aplicação: _____

Instruções

O sujeito encontrará a seguir três casos-vinheta que tratam de situações problemáticas que envolvem a atuação do psicólogo do trânsito. Pedimos que leia atentamente cada um dos casos-vinheta e nas linhas que seguem coloque quantas considerações éticas considerar relevantes para que o psicólogo (a) tome sua decisão.

CASO-VINHETA 1

Um motorista, que exerce atividade remunerada como entregador de suprimentos para uma empresa, precisava realizar Avaliação Psicológica Pericial para o Trânsito para renovação de sua Carteira Nacional de Habilitação (CNH). Foi à clínica da psicóloga para realizar a avaliação e, durante a entrevista inicial, o motorista disse que está em processo de recuperação de um quadro depressivo. A psicóloga foi muito cuidadosa em coletar o maior número possível de informações a respeito do momento de vida do motorista e, após considerar que se encontrava em condições para passar pelo processo de avaliação, realizou os procedimentos psicológicos de forma adequada e condizente com o esperado para um trabalho profissional. No entanto, a psicóloga concluiu que o motorista não apresentava condições adequadas para conduzir veículos automotores e, em entrevista devolutiva, informou-o da inaptidão temporária para continuar a dirigir e a possibilidade de uma nova reavaliação depois de um mês. O motorista ficou abalado com a devolutiva e apresentou uma série de problemas pessoais e trabalhistas, tais como, que precisava de sua CNH para continuar trabalhando e conseqüentemente, para prover a subsistência da família, sendo que apenas ele realizava atividade de trabalho remunerado em seu lar e, também, a possibilidade de demissão o que a fez ficar em dúvida sobre a conclusão de sua avaliação psicológica. Quais os aspectos éticos que devem ser considerados nesse caso?

CASO-VINHETA 2

João tem 80 anos e está realizando avaliação psicológica para renovação de sua Carteira Nacional de Habilitação (CNH) e foi à clínica do psicólogo. Durante entrevista inicial, o psicólogo coletou dados e soube que, recentemente, João se envolvera em dois acidentes de trânsito no trajeto de casa ao supermercado. O motorista relatou que está bem para continuar dirigindo, que somente dirige por perto de sua residência e que não tinha culpa nos acidentes de trânsito. O psicólogo realizou a avaliação psicológica com testes originais e adequados, bem como respeitando a ética profissional. No entanto, antes do início da avaliação psicológica, uma filha de João que fez questão de acompanhar o pai, segundo informação deste, solicitou uma conversa em particular com o psicólogo. Este tinha conhecimento do sigilo profissional, mas ponderou que o contato com a família iria lhe trazer informações extras a respeito do motorista. Nessa conversa, a filha enfatizou um pedido de não aprovação do pai na avaliação psicológica, por estar preocupada em vê-lo continuar a dirigir e se envolver em mais acidentes. A filha também relatou que não gostaria que o pai ficasse sabendo do pedido feito por ela. Este pedido trouxe dúvidas ao psicólogo quanto à conclusão de sua avaliação psicológica. Os testes concluem pela aptidão, mas o psicólogo fica pensando se deveria dar um inapto temporário e ainda se deveria levar em consideração as informações colocadas pela filha. Quais os aspectos éticos que devem ser considerados nesse caso?

CASO-VINHETA 3

Um psicólogo está credenciado pelo Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN) para trabalhar durante quatro horas diárias em sua Clínica de Avaliação Psicológica Pericial para o Trânsito, mas conseguiu um outro emprego que necessitaria que ele trabalhasse apenas três horas diárias na clínica do DETRAN. O histórico do número de pessoas que passam por avaliação psicológica com este psicólogo diariamente não ultrapassa três pessoas, o que permitiria que fosse feita essa redução do horário sem que houvesse prejuízo para aqueles que necessitarão de atendimento. No entanto, a comunicação de tal fato ao Diretor da Circunscrição Regional de Trânsito (CIRETRAN) de seu município poderia não resultar uma resposta positiva. O psicólogo está pensando em não fazer a comunicação da modificação de horário. Quais os aspectos éticos que devem ser considerados nesse caso?

APÊNDICE D

DILEMA DO RELACIONAMENTO ENTRE PROFISSIONAIS NA AVALIAÇÃO DA MOTORISTA

Ana Paula tem 30 anos de idade e está realizando avaliação psicológica para adicionar a condução de motocicletas à sua Carteira Nacional de Habilitação (CNH), que a possibilita apenas conduzir veículos de categoria B. Durante entrevista inicial a psicóloga perguntou à motorista se ela apresentava algum tipo de deficiência, Ana Paula respondeu que não têm os dedos polegar e indicador da mão direita, tendo-os perdido em um acidente de trabalho há quatro anos. A motorista disse que consegue realizar todos os movimentos necessários no cotidiano. A psicóloga ficou em dúvida quanto à possibilidade da motorista conseguir realizar, adequadamente, os movimentos para a direção almejada, mesmo não sendo seu papel a avaliação física da motorista, e sim do profissional médico que aprovou Ana Paula. No entanto, o médico que realizou a avaliação de Ana Paula tem dificuldade em aceitar opiniões de outros profissionais, conforme experiências tidas pela psicóloga anteriormente. Esta se questionou se haveria um desconhecimento do médico de tal fato físico da motorista; se deveria encaminhá-la novamente ao médico do trânsito; se ela mesma entraria em contato com o colega de trabalho ou se daria continuidade à avaliação psicológica, sem considerar a questão física, já que de fato esse aspecto é de responsabilidade do médico avaliar e não do psicólogo. A psicóloga decide por dar continuidade à avaliação psicológica, sem considerar a questão física.

O que você acha da decisão da psicóloga?

Quais os argumentos pró e contra sua decisão?

ANEXO A

QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO ECONÔMICA DOS PARTICIPANTES

1- Adotando como critério de chefe de família o principal gerador de renda da família, quem é o chefe da sua família? _____

2- Grau de escolaridade do chefe da família:

() analfabeto/primeiro ciclo do ensino fundamental incompleto

() primeiro ciclo do ensino fundamental completo/ segundo ciclo do ensino fundamental incompleto

() segundo ciclo do ensino fundamental completo/ superior incompleto

() superior completo

3- Para cada item (linha) assinale o número correspondente a quantidade que existe em sua casa:

	Não tem	Tem			
		1	2	3	4 ou mais
Televisão em cores					
Rádio					
Banheiro					
Automóvel					
Empregada mensalista					
Aspirador de pó					
Máquina de lavar					
Vídeo e/ou DVD					
Geladeira					
Freezer (aparelho independente)					

ANEXO B

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS



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

Parecer do Projeto nº. 0705/2013

IDENTIFICAÇÃO

1. Título do Projeto: PSICOLOGIA DO TRÂNSITO E COMPETÊNCIA MORAL: UMA INTERVENÇÃO JUNTO A ALUNOS DE UM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO

2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Autor(a): THAÍSA SILVA

3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília

4. Apresentação ao CEP: 25/04/2013

5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.

Objetivos

O objetivo principal é: avaliar a competência moral antes e após um curso tradicional e antes e após um processo interventivo no Curso de Especialização em Psicologia do Trânsito. Os objetivos específicos são: avaliar a competência moral de alunos de um curso de Especialização em Psicologia do Trânsito; discutir temas a respeito de Ética, Avaliação Psicológica e Psicologia do Trânsito.

SUMÁRIO DO PROJETO

A pesquisa objetivará investigar a eficácia da intervenção para o desenvolvimento da competência moral, tendo como objetivos específicos avaliar a competência moral de alunos de um curso de Especialização em Psicologia do Trânsito e discutir temas a respeito de Ética, Avaliação Psicológica e Psicologia do Trânsito. A metodologia será do tipo quase-experimental e exploratório, com abordagem quanti-qualitativa, a partir da formação de grupo controle e experimental, no qual serão realizadas intervenções utilizando-se discussão de temas e dilemas reflexivos. Serão utilizados os referenciais teóricos de Jean Piaget, Lawrence Kohlberg e Georg Lind. Pretende-se compreender em que medida que a formação em psicologia do trânsito promove o desenvolvimento da competência moral nos alunos e/ou profissionais da área.

COMENTÁRIO DO RELATOR

realização da pesquisa em questão não apresenta riscos potenciais à saúde ou integridade moral e/ou profissional do sujeito da pesquisa. Os procedimentos metodológicos apresentados são adequados para os objetivos propostos. O termo de consentimento livre e esclarecido apresenta as informações necessárias para esclarecimento dos procedimentos do projeto aos responsáveis pelos participantes da pesquisa, salvo pela falta de informações maiores de contato direto com a pesquisadora, como telefone profissional, que deve ser inserido no termo, para conhecimento dos sujeitos da pesquisa. Há consentimento da instituição onde será realizada a pesquisa. O projeto está de acordo com as solicitações e normas da resolução CNS 196/96.


PARECER FINAL


O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

DATA DA REUNIÃO

Homologado na reunião do CEP da FFC da Unesp em 31/07/2013.


Simone Aparecida Capellini
Presidente do CEP


José Carlos Miguel
Diretor da FFC

ANEXO C

DILEMA DO SIGILO

Um paciente, que uma psicóloga vem tratando há algum tempo, comunica que, tendo feito exames médicos, descobriu ser soropositivo. Seu comportamento a partir dessa descoberta tem sido o de se relacionar sexualmente com muitas pessoas, sem comunicá-las do risco, e sem utilizar qualquer proteção que evite a contaminação. A psicóloga quer continuar a trabalhar esse paciente, mas teme não estar cumprindo seu papel corretamente, uma vez que há pessoas em risco. Consultou o código de ética do psicólogo e encontrou as seguintes orientações:

”Art. 9º – É dever do psicólogo respeitar o sigilo profissional a fim de proteger, por meio da confidencialidade, a intimidade das pessoas, grupos ou organizações, a que tenha acesso no exercício profissional.

Art. 10º – Nas situações em que se configure conflito entre as exigências decorrentes do disposto no Art. 9º e as afirmações dos princípios fundamentais deste Código, excetuando-se os casos previstos em lei, o psicólogo poderá decidir pela quebra de sigilo, baseando sua decisão na busca do menor prejuízo”.

Ficou sem saber o que decidir, pois deveria respeitar o sigilo, mas havia um conflito, que não conseguia solucionar. Nesse caso, qual seria o menor prejuízo: conversar com os familiares e buscar, junto com eles, alguma forma de conter o comportamento do paciente, ou continuar atendendo, pois, conter, não resolveria, ao passo que chegar a uma real consciência e vivência do luto poderia não só mudar o comportamento, mas a perspectiva do paciente. Várias considerações foram levantadas. A psicóloga decide romper o sigilo e chama a família do paciente para conversar.

O que você acha da decisão da psicóloga? Quais os argumentos pró e contra sua decisão?

ANEXO D

PRODUÇÃO DE DOCUMENTOS ESCRITOS PELO PSICÓLOGO

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: Entendida como o **processo técnico-científico** de coleta de dados, estudos e interpretação de informações a respeito dos fenômenos psicológicos, que são resultantes da relação do indivíduo com a sociedade, utilizando-se, para tanto, de estratégias psicológicas - métodos, técnicas e instrumentos.

MATERIAL DE REFERÊNCIA: Código de Ética Profissional dos Psicólogos; Resolução CFP 007/2003 - Manual de Elaboração de Documentos Decorrentes de Avaliações Psicológicas.

PRINCÍPIOS TÉCNICOS DA LINGUAGEM ESCRITA:

- Redação bem estruturada e definida, ordenação (começo, meio e fim);
- Linguagem profissional (sem gírias ou termos preconceituosos, juízos de valor, a menos que se refiram a fala de outras pessoas e estejam entre aspas e (sic));
- Clareza, concisão e harmonia (sem linguagem rebuscada; documentos muito extensos não são necessariamente completos e a experiência mostra que muitas vezes pecam pelo excesso de detalhes).

PRINCÍPIOS ÉTICOS:

- Código de Ética Profissional do Psicólogo – se refere aos **cuidados** em relação aos deveres do psicólogo nas suas **relações com a pessoa atendida; emissão de documentos fundamentados; sigilo profissional; às relações com a justiça e ao alcance das informações** - identificando riscos e compromissos em relação à utilização das informações presentes nos documentos em sua dimensão de relações de poder.

- Torna-se imperativo a **recusa**, sob toda e qualquer condição, do uso dos instrumentos, técnicas psicológicas e da experiência profissional da Psicologia na **sustentação de modelos institucionais e ideológicos de perpetuação da segregação aos diferentes modos de subjetivação**. Sempre que o trabalho exigir, sugere-se uma intervenção sobre a própria demanda e a construção de um projeto de trabalho que aponte para a reformulação dos condicionantes que provoquem o sofrimento psíquico, a violação dos direitos humanos e a manutenção das estruturas de poder que sustentam condições de dominação e segregação.

PRINCÍPIOS TÉCNICOS: Os psicólogos, ao produzirem documentos escritos, devem se basear exclusivamente nos **instrumentais técnicos** (entrevistas, testes, observações, dinâmicas de grupo, escuta, intervenções verbais) que se configuram como **métodos e técnicas psicológicas** para a coleta de dados, estudos e interpretações de informações a respeito da pessoa ou grupo atendidos.

CUIDADOS IMPLÍCITOS E EXPLÍCITOS:

- Identificação do psicólogo – papel timbrado, nome completo, constando a identificação profissional (psicólogo), número do CRP e do registro profissional, rubrica nas laudas, desde a primeira até a penúltima, considerando que a última estará assinada, em toda e qualquer modalidade de documento.
- Registro do local e data da expedição do documento – o objeto de estudo é dinâmico, não cristalizado e há sempre que se considerar as determinações históricas, sociais, econômicas e políticas, sendo as mesmas, elementos constitutivos no processo de subjetivação.
- Registro do nome e sobrenome do solicitante;
- Finalidade do documento;
- Prazo de validade do conteúdo dos documentos escritos, decorrentes das avaliações psicológicas, deverá considerar a legislação vigente nos casos já definidos. Não havendo definição legal, o psicólogo, onde for possível, indicará o prazo de validade do conteúdo emitido no documento em função

das características avaliadas, das informações obtidas e dos objetivos da avaliação. Ao definir o prazo, o psicólogo deve dispor dos fundamentos para a indicação, devendo apresentá-los sempre que solicitado;

- Apresentar apenas os dados obtidos durante o processo de avaliação, restringindo-se às informações estritamente necessárias relacionadas à demanda e fazer constar no documento a análise do profissional fundamentada teoricamente na ciência psicológica;
- Não fazer afirmações taxativas ou diagnósticas a respeito de alguém que não tenha sido avaliado pela (o) profissional;
- Quando a (o) psicóloga (o) assinar o documento junto a outra (o) profissional, ela (ele) assume a responsabilidade na íntegra pelo conteúdo ali expresso;
- O cliente da (o) psicóloga (o) não é o advogado do cliente e, que só cabe ao cliente obter um documento decorrente de avaliação psicológica.

GUARDA DOS DOCUMENTOS E CONDIÇÕES DE GUARDA:

- Os documentos escritos decorrentes de avaliação psicológica, bem como todo o material que os fundamentou, deverão ser guardados pelo prazo mínimo de 5 anos, observando-se a responsabilidade por eles tanto do psicólogo quanto da instituição em que ocorreu a avaliação psicológica.
- Esse prazo poderá ser ampliado nos casos previstos em lei, por determinação judicial, ou ainda em casos específicos em que seja necessária a manutenção da guarda por maior tempo.
- Em caso de extinção de serviço psicológico, o destino dos documentos deverá seguir as orientações definidas no Código de Ética do Psicólogo.