

Uma Estratégia Eficiente de Educação Moral

MARIA TEREZA LINS (*)

CLEONICE PEREIRA CAMINO (**)

Neste trabalho serão apresentados e discutidos os resultados de uma pesquisa em que se investiga a eficiência de duas estratégias de educação moral: uma baseada na transmissão directa de valores morais, outra, na discussão de dilemas morais conforme a proposta de Blatt e Kohlberg (1975).

Kohlberg (1981) acredita que o desenvolvimento moral é uma construção pessoal, que se dá graças a uma tendência natural e universal dos indivíduos para, gradualmente, percorrerem uma sequência lógica e hierarquizada de estádios, os quais representam «diferentes formas de raciocínio sobre o justo e o injusto das acções morais.» Esta tendência natural apenas se actualiza se ocorrerem entre os indivíduos situações de interacção que provoquem conflitos morais cuja superação exija das partes que interagem mudanças de perspectiva social e de raciocínio moral.

Com base nesta concepção, Kohlberg cria uma tipologia do desenvolvimento moral. Esta tipologia compreende três diferentes níveis de julgamento moral. A cada nível correspondem dois estádios de moralidade, que possuem filosofias morais com distintas visões de mundo. O primeiro nível de moralidade, que inclui os está-

dios 1 e 2, é chamado de *Pré-Convencional*. Neste nível os sujeitos julgam a partir de noções de certo ou errado, de acordo com as consequências físicas ou hedonísticas. No primeiro estádio, uma acção é julgada com base na punição ou nas consequências físicas do castigo, e no segundo, com base no desejo de recompensas ou benefícios pessoais. O segundo nível, o *Convencional*, caracteriza-se por julgamentos regidos pela manutenção das expectativas familiares ou de grupos de relação próxima, assim como pela conformidade à ordem social. Os estádios correspondentes são o 3 e o 4. No estádio 3, a acção é julgada com base no desejo de aprovação ou estima de outros com os quais o sujeito mantém relações afectivas (preservação da auto-imagem); no 4, a acção é julgada com base na manutenção da própria honra ou no cumprimento do dever e das leis sociais/religiosas. O terceiro e último nível é o *Pós-Convencional*, que inclui os estádios 5 e 6. Neste nível os julgamentos são guiados por princípios. No estádio 5, julga-se as acções morais com base no acordo social democrático. No estádio 6 julga-se com base em princípios universais alcançados pela consciência individual.

Essa concepção de Kohlberg tem dado lugar a muitas pesquisas (Kohlberg, 1969; Kohlberg & Bar-Yam, 1971; Turiel, Edwards & Kohlberg, 1978; Nisan & Kohlberg, 1982; Setiono, 1982; Saraswathi & Sundaresan, 1982; White, 1983; Samson, 1983; Walker, 1989), que buscam com-

(*) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

(**) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.

provar os pressupostos de sequenciade e universalidade dos estádios morais. Entretanto, este enfoque estimulou pouco a produção de pesquisas que procurassem verificar o papel do conflito como factor impulsionador do desenvolvimento moral. Esta escassez de trabalhos empíricos chama a atenção quando se considera que o próprio Kohlberg (1984, 1975) advoga uma estratégia de educação moral baseada na activação de conflitos através de diferentes processos de interacção, como a discussão e o «Role-Taking». Chama também a atenção, quando se considera que Kohlberg julga a sua concepção de educação diferente das demais, na medida em que coloca no sujeito, que interage e que entra em conflito, a capacidade de construir os seus próprios valores morais.

É frente à escassez de pesquisa que investigue o papel do conflito na educação moral e a importância deste nas concepções teóricas de Kohlberg, que se justifica o presente trabalho. Neste sentido, julga-se oportuno contrastar duas estratégias educativas: uma baseada na capacidade do educando de interiorizar valores morais a partir da transmissão da teoria moral de Kohlberg; a outra baseada na capacidade do educando de construir os seus próprios valores a partir da vivência de conflitos provocados pela discussão de dilemas morais em grupo.

1. METODOLOGIA

A partir dos objectivos da pesquisa já explicitados, hipotetizou-se que a discussão em grupo de diferentes princípios morais favorece mais o avanço moral do que a exposição desses princípios.

2. DELINEAMENTO

Utilizou-se um delineamento experimental constituído por dois grupos de intervenção: o grupo de Debate e o grupo de Exposição.

2.1. Amostra

Para a formação dos grupos foi aplicado o DIT em 165 estudantes universitários, em idade média de 19.5 anos, alunos de três turmas, do 1.º

período do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia do Recife (FAFIRE). Através dos resultados do teste, identificaram-se em cada turma os sujeitos com predominância de respostas nos estádios 3, 4 e 5. Foram retirados aleatoriamente da turma A onze sujeitos destes três estádios, para compor o grupo de Debate, e onze sujeitos da turma B, para compor o grupo de Exposição. Este critério para a formação dos grupos seguiu o primeiro passo da técnica adoptada por Arbutnot e Faust (1981).

3. INSTRUMENTOS

Para avaliar o julgamento moral dos sujeitos foram utilizados dois testes: o «Defining Issues Test» (DIT) e o «Moral Judgment Interview» (MJI). O DIT é um teste de avaliação objectiva. Contém dilemas morais hipotéticos seguidos de afirmações relativas aos estádios morais de Kohlberg. O sujeito deverá indicar qual o seu nível de concordância com cada afirmação, numa escala tipo Lickert, numa graduação de máxima a nenhuma importância. Para cada dilema, o sujeito ordenará hierarquicamente as quatro afirmações mais importantes para ele. Na correcção, as respostas ordenadas são ponderadas, fornecendo um resultado para cada estádio de cada sujeito. O total dos resultados é de 60 pontos.

O MJI é um teste que contém um dilema moral seguido de 14 questões abertas. O sujeito deverá responder às questões e justificar as suas respostas. Para a correcção do MJI, seguiu-se o manual de Kohlberg. A categorização dos estádios dominantes realizou-se com a colaboração de 7 juizes que desconheciam a qual dos grupos pertenciam cada protocolo dos sujeitos. 86% de concordância foi o critério de aceitação considerado na categorização das respostas. Não havendo este consenso, o conteúdo não era classificado. Para calcular o resultado de cada sujeito ponderou-se cada uma das suas respostas e extraiu-se a média.

4. PROCEDIMENTO

Para iniciar as intervenções, obteve-se a autorização da Direcção da FAFIRE, para promover um curso de Extensão Universitária

com o tema «Teoria Cognitiva: Formação da Consciência Moral», com carga horária de 30 horas, conferindo um certificado de participação aos sujeitos dos dois grupos.

Antes de aplicar o DIT nas três turmas, explicou-se aos alunos a natureza da pesquisa do Mestrado, e que se pretendia seleccionar, através de sorteio, apenas 22 pessoas para participar nos cursos.

Os grupos funcionaram no período de Abril a Novembro de 1990, em horário extra-classe com a duração de 50 a 60 minutos, perfazendo um total de 64 encontros, 32 para cada grupo.

Na reunião inicial com cada grupo foi estabelecido o critério de 90% de frequência para obtenção do certificado; enfatizou-se a importância da responsabilidade no compromisso assumido com a pesquisa, informando-se que, para quem quisesse desistir, aquele era o momento.

4.1. *Intervenção com o Grupo de Debate*

Adoptou-se como suporte a técnica de discussão em grupo desenvolvida por Blatt e Kohlberg e sistematizada por Arbuthnot e Faust (1981).

Explicou-se aos sujeitos que eles iriam participar de um curso de dinâmica de grupo onde seriam discutidos assuntos de seu interesse, relacionados com questões sociais.

Esclareceu-se o papel da experimentadora: coordenar as discussões; sugerir esclarecimentos sobre as argumentações dos participantes.

Deixou-se claro que não haveria soluções e/ou respostas para as questões levantadas.

Quanto às directrizes éticas do trabalho, foi dito que seria assegurado o direito de cada um exprimir o seu pensamento num clima de confiança e sigilo.

Os temas para discussão foram propostos pelos sujeitos e elegeu-se a ordem em que cada tema seria discutido (trabalhou-se com 14 temas).

De maneira geral, estes temas foram trabalhados da seguinte forma: a experimentadora elaborava um dilema moral, preparando-se previamente, com contra-argumentos para todos os estádios.

O dilema era lançado ao grupo e a experimentadora estimulava a participação de todos os sujeitos, confrontando as opiniões, estimulando a

discussão e a análise dos argumentos, até que as argumentações dos estádios mais elevados fossem esgotadas.

O grupo decidia se o tema deveria ser encerrado ou retomado na secção seguinte.

4.2. *Intervenção com o Grupo de Exposição*

Com o grupo de exposição, os procedimentos foram outros.

Os participantes receberam, por escrito, um programa do curso, especificando os conteúdos a serem apresentados: conceitos cognitivos piagetianos e teorias do desenvolvimento moral de Piaget e Kohlberg, com indicação bibliográfica.

As aulas foram expositivo-dialogadas, com uso de recursos audiovisuais.

Os sujeitos participaram activamente, demonstrando interesse durante todo o curso.

5. RESULTADOS

Para verificar se a Intervenção foi eficiente na promoção do desenvolvimento moral, foram comparados os resultados do grupo de Debate com os resultados do grupo de Exposição, ambos relativos às duas medidas: DIT e MJI. Utilizou-se para esta comparação o Teste «t» para amostras independentes, considerando-se como resultados de cada grupo os da diferença entre o pré-teste e o pós-teste de cada sujeito (resultado «d»). Como a hipótese do trabalho foi direccional, utilizou-se o teste Unicaudal.

Em relação ao teste DIT, o valor do «t» para um teste unicaudal indicou uma diferença significativa ($t_{10}=4.21$; $p<.055$) entre as médias dos dois grupos na direcção prevista na hipótese.

Em relação ao teste MJI, o resultado do Teste «t» (unicaudal) também indicou uma diferença significativa ($t_{10}=2.63$; $p<.01$) entre as médias dos resultados «d» dos dois grupos, na direcção prevista na hipótese (Tabelas 1 e 2, em anexo).

Verificou-se ainda a eficiência das intervenções através da análise do que ocorreu em cada estádio, confrontando-se as médias do pré-teste às do pós-teste, tanto no DIT como MJI.

Os resultados do DIT demonstraram, no grupo de Debate, diferenças significativas entre a média dos resultados do pré-teste e do pós-teste em relação ao estádio 4 ($t_{10}=2.89$; $p<.01$) e em

QUADRO 1
Tipos de movimentos no DIT e no MJI encontrados nos sujeitos dos grupos de debate e de exposição

| DIT | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------|----|----|----|-----|---------|--------------------|----|----|------------|----|----|----|-----|---------|----|----|----|
| GRUPO DE DEBATE | | | | | | GRUPO DE EXPOSIÇÃO | | | | | | | | | | | |
| Regressões | | | | Est | Avanços | | | | Regressões | | | | Est | Avanços | | | |
| -4 | -3 | -2 | -1 | | +1 | +2 | +3 | +4 | -4 | -3 | -2 | -1 | | +1 | +2 | +3 | +4 |
| | | | | 2 | x | x | x | | | | | | 2 | x | x | x | |
| | | | x | 3 | x | x | x | | | | | x | 3 | x | | | |
| | | | x | 4/A | x | x | | | | | x | x | 4/A | x | x | | |
| | | | | 5 | x | | | | | x | x | x | 5 | x | | | |
| x | x | x | x | 6 | | | | | | x | | x | 6 | | | | |

| MJI | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------|----|----|----|-----|---------|--------------------|----|----|------------|----|----|----|-----|---------|----|----|----|
| GRUPO DE DEBATE | | | | | | GRUPO DE EXPOSIÇÃO | | | | | | | | | | | |
| Regressões | | | | Est | Avanços | | | | Regressões | | | | Est | Avanços | | | |
| -4 | -3 | -2 | -1 | | +1 | +2 | +3 | +4 | -4 | -3 | -2 | -1 | | +1 | +2 | +3 | +4 |
| | | | | 1 | x | | x | | | | | | 1 | | | | |
| | | | | 2 | x | | | | | | | | 2 | x | | | |
| | | | | 3 | x | x | x | | | | x | | 3 | x | | | |
| | | | x | 4/A | x | | | | | | | x | 4/A | | | | |
| | | | | 5 | | | | | | | x | x | 5 | | | | |
| | | | | 6 | | | | | | | | | 6 | | | | |

relação ao estágio 5 ($t_{10}=2.67$; $p<.05$). No primeiro caso, esta diferença indica que houve uma diminuição na média dos resultados, do pré-teste para o pós-teste, e no segundo, que houve um aumento na média dos resultados. No grupo de Exposição, os resultados mostraram uma diferença significativa ($t_{10}=3.51$; $p<.01$) apenas em relação ao estágio 4, indicando que houve um aumento do pré para o pós-teste. Possivelmente, tal aumento foi decorrente de diminuições sucessivas nas médias dos resultados dos estádios 5, 6 e A (Tabela 3, em anexo).

Em relação ao MJI, utilizou-se o teste binomial, uma vez que, para a maioria dos sujeitos, houve ausência de respostas nos estádios 1 e 2.

No grupo de Debate os resultados demonstraram uma diferença significativa ($Z=2,22$;

$p<.01$) no estágio 5, indicando que houve um aumento na frequência de respostas, do pré-teste para o pós-teste. No entanto, no grupo de Exposição não houve diferença significativa entre as frequências de respostas de cada sujeito no pré-teste e pós-teste, quaisquer que fossem os estádios (Tabela 4, em anexo)

Finalmente, analisou-se os resultados de cada sujeito para cada um dos estádios de moralidade no DIT e no MJI, antes e depois da intervenção. Esta análise possibilitou o conhecimento dos estádios para os quais o sujeito avançou ou regrediu, a quantidade de estádios que ultrapassou ao fazer estes movimentos, e a verificação do número de sujeitos que avançou mais do que regrediu, ou que regrediu mais do que

avançou, ou ainda, que nem avançou nem regressou.

De uma forma geral, os resultados mostraram que: (a) no grupo de Debate, o número de sujeitos que avançou foi maior do que o que regressou, e no grupo de Exposição, verificou-se o contrário (Tabelas 5 e 6, em anexo); (b) nos dois grupos houve avanços e regressões maiores que dois estádios (Quadro 1).

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Diante dos resultados apresentados, verifica-se que a hipótese principal do trabalho foi confirmada pelas avaliações dos dois testes aplicados: DIT (resposta objectiva) e MJI (resposta subjectiva).

Constatou-se, claramente, que a técnica de discussão em grupo favoreceu os sujeitos do grupo de Debate na estimulação de mudanças de raciocínio para estádios mais avançados. Estes resultados confirmaram aqueles encontrados nos trabalhos de intervenção de Blatt e Kohlberg (1975), Rique (1991), Lummertz (1991) e Dias (1992), no que se refere à função do conflito cognitivo no avanço do pensamento moral dos sujeitos, e contradizem a suposição de Hoffman (1990) de que princípios morais podem ser adquiridos num contexto «frio» de transmissão de conhecimentos.

Tais resultados vêm confirmar, ainda, as ideias de teóricos como Paulo Freire (1979), Dermeval Saviani (1983), Libâneo (1990) e Gadotti (1989), que defendem uma educação voltada para o desenvolvimento da consciência crítica e rejeitam uma educação que se caracteriza como «depositária de conteúdo».

Além de verificar a hipótese principal, este trabalho teve como objectivo verificar o pressuposto kohlbergiano de mudança através de uma sequência hierarquizada dos estádios. Para tanto, comparou-se a média do pré e do pós-teste em cada estádio, verificando-se que os sujeitos saíram do 4.º para o 5.º estádio, movendo-se, portanto, apenas um estádio acima do seu, o que coincide com o resultado das pesquisas de Rest (1976), nos EUA, e os de Camino e Luna (1989), no Brasil.

Entretanto, a análise qualitativa desenvolvida neste trabalho mostrou que a sequencialidade

hierarquizada não foi confirmada ao analisaram-se as mudanças de cada sujeito, estágio por estágio, do pré para o pós-teste.

Por outro lado, a constatação de regressões dos tipos -2 e -3 estádios contrariam o pressuposto de sequencialidade. Note-se que os resultados desta análise qualitativa não encontram apoio nos estudos empíricos de diferentes autores que foram citados neste trabalho. Porém, encontram apoio nos resultados obtidos por Rique e Dias. Acredita-se que a confirmação deste trabalho pelos resultados de Rique e Dias significa, do ponto de vista teórico, que não se pode afirmar que os sujeitos avançam de forma tão gradual e rectilínea como sublinha Kohlberg.

Como considerações finais, julga-se necessário que a questão da formação de valores seja devidamente observada pelos educadores, em virtude dos processos de inculcação e doutrinação que ocorrem na acção pedagógica, desenvolvida no Brasil, na disciplina de Educação Moral e Cívica, como bem demonstrou o trabalho de Luna (1988).

Julga-se também necessário que seja redimensionada a disciplina Ética Profissional nos cursos de formação de educadores. Sublinhe-se, sobretudo, a natureza política de um processo de intervenção moral, que ultrapassa os parâmetros de um avanço em termos do pensamento e para além da expressão verbal. Por outras palavras, é necessário encontrar caminhos que efectivem uma mudança do *Pensamento*, traduzindo-se numa nova postura e conduzindo à *Acção*.

BIBLIOGRAFIA

- Amaral, M.N.C.P. (1990). *Dewey: Filosofia e experiências democráticas*. S. Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Arbuthnot, J.B. & Faust, D. (1981). *Teaching moral reasoning theory and practice*. New York: Harper and Row.
- Camino, C. & Luna, V. (1989). Reformulação e adaptação do Defining Issues Test - DIT. *Anais do XXII Congresso Interamericano de Psicologia*. Buenos Aires, Argentina.
- Dias, A.A. (1992). *Tomada de consciência moral em crianças de 10 a 12 anos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal da Paraíba.
- Freire, P. (1979). *Acção cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Gadotti, M. (1989). *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Scipione.
- Hoffman, M.L. (1990). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In *Empathy and its Development* (N. Strayer & Y. Eisenberg, Eds.), pp: 47-80, New York: Cambridge University Press.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In *Handbook of Socialization Theory and Research* (D. Goslin, Ed.), Chicago: Rand-Mc Nally.
- Kohlberg, L. (1970). Education for justice. A modern statement of the platonic view. In *Moral Education: Five lectures* (N. Sizer & T. Sizer, Eds.), Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kohlberg, L. & Bar-Yam (1971). Cognitive-developmental theory and the practice of collective moral education. In *Group care: An Israeli approach* (M. Wolins & M. Gottesman, Eds.), pp: 342-371, New York: Gordon & Breach.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stage and moralization. The cognitive development approach. In *Moral development and behavior* (T. Lickona, Ed.), New York: Holt, Rinehart and Wiston.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development the Philosophy of Moral development*, 1. New York: Harper & Row.
- Libaneo, J.C. (1990). *Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola.
- Lummertz, J.G. (1991). *Pensamento crítico e mudança social: a utilização de interações dialógicas no desenvolvimento do julgamento moral*. Tese de Doutorado apresentada na Faculdade de Educação da UFRGS.
- Luna, V.L.R. (1987). *Elementos ideológicos subjacentes à educação e à psicologia frente à aprendizagem de valores sócio-morais. Análise de textos didáticos de Moral e Cívica*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal da Paraíba.
- Nisan, M. & Kohlberg, L. (1982). Universality and variation in moral judgment. A longitudinal and cross-sectional study in Turkey. *Child Development*, 33: 865-876.
- Rest, J. (1976). New approaches in the assessment of moral judgment. In *Moral development and behavior* (T. Lickona, Ed.), pp: 198-218, New York: Rinehart & Wiston.
- Rique, J. (1991). *A tomada de consciência moral em indivíduos consistentes e inconsistentes*. Tese de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba.
- Sanson, J. (1983). General moral and sexual moral judgments among French-Canadian adolescents. Comunicação apresentada à Annual Conference of the Society for Cross-Cultural Research, Washington D.C.
- Saviani, D. (1991). *Escola e democracia: teoria da educação, curvatura de vara. Onze teses sobre Educação e Política*. São Paulo: Cortez, Autores Associados.
- Saraswathi, I.S. & Sundaresan, J. (1982). *A short-term longitudinal study of the development of moral judgment in Indian Boys*. Unpublished manuscript. University of Baroda, Guyarat, India.
- Setiono, T. (1982). *The development of social cognition in university students. Some effects of Padjadjaran University's study service on social perspective coordination and moral reasoning*. Unpublished manuscript. Bandung, Indonesia: Padjadjaran University.
- Snarey, J. (1985). Cross-cultural universality of social-moral development: a critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin*, 43: 203-232.
- Turiel, E., Edward, C.P. & Kohlberg, L. (1978). A cross-cultural study of moral development in Turkey and United States. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 9: 75-87.
- Walker, L.J. (1989). A longitudinal study of moral reasoning. *Child Development*, 60: 157-166.
- White, C. (1983). *Moral reasoning in Bahamian and United States adults and children*. Paper presented at the annual meetings of the Society for Cross-Cultural Research, Washington, D.C.

RESUMO

Este estudo compara, em contexto educativo, a eficácia de duas estratégias de promoção do desenvolvimento do raciocínio moral kohlbergiano: uma estratégia tradicional e outra inspirada na noção de conflito cognitivo. No grupo I, chamado Grupo-Debate, foi utilizado o conflito cognitivo, tal como feito por Kohlberg e Blatt (1975). No grupo II, chamado Grupo-Exposição, usou-se uma metodologia tradicional. O tratamento experimental consistiu em 64 sessões realizadas ao longo de um ano escolar.

Neste estudo a amostra foi constituída por 22 estudantes universitários frequentando a Licenciatura em Educação na Faculdade de Filosofia do Recife. A sua média de idade era de 19 anos e 6 meses. O nível de desenvolvimento moral dos sujeitos, no pré-teste e pós-teste, foi avaliado através do Teste de Definir valores morais de REST e da Entrevista de Juízo Moral de Kohlberg. Os resultados mostraram diferenças significativas no Grupo-Debate, mas não no Grupo-Exposição.

ABSTRACT

This study compares the effectiveness of two strategies for promoting moral development in educational settings, with basis on Kohlberg's theory:

a traditional perspective and a cognitive approach. Two groups were used for this purpose. In Group I, called the Debate Group, a cognitive conflict method was used according to Blatt and Kohlberg's (1975). In Group II called the Exposition Group, a traditional method was employed. The experimental treatments consisted of 64 sessions over a period of one school

year. Subjects were 22 female college students from Recife, Brazil. Their mean age was 19,5 years. Both groups were given REST's Defining Issues Test and Kohlberg's Moral Judgment Interview twice, as Pre and Post test measures of moral development. Statistical analyses showed significant differences between pre and post test only for the Debate Group.

ANEXOS

TABELA 1

Os scores «p» e a diferença «d» entre os scores no DIT referentes aos sujeitos do grupo de debate e do grupo de exposição no pré-teste e no pós-teste

| GRUPO DE DEBATE | | | | GRUPO DE EXPOSIÇÃO | | | |
|-----------------|------------|------------|-------------|--------------------|------------|------------|-------------|
| Sujeito | Pré-teste | Pós-teste | «d» | Sujeito | Pré-teste | Pós-teste | «d» |
| 01 | 0.31 | 0.34 | 0.03 | 01 | 0.35 | 0.40 | 0.05 |
| 02 | 0.35 | 0.35 | 0.02 | 02 | 0.30 | 0.25 | -0.05 |
| 03 | 0.13 | 0.41 | 0.28 | 03 | 0.33 | 0.34 | 0.01 |
| 04 | 0.31 | 0.43 | 0.12 | 04 | 0.30 | 0.34 | 0.04 |
| 05 | 0.36 | 0.49 | 0.13 | 05 | 0.30 | 0.28 | -0.02 |
| 06 | 0.23 | 0.43 | 0.20 | 06 | 0.68 | 0.48 | -0.20 |
| 07 | 0.48 | 0.48 | 0.00 | 07 | 0.46 | 0.49 | 0.03 |
| 08 | 0.48 | 0.50 | 0.02 | 08 | 0.58 | 0.50 | -0.08 |
| 09 | 0.55 | 0.56 | 0.01 | 09 | 0.48 | 0.37 | -0.11 |
| 10 | 0.56 | 0.61 | 0.05 | 10 | 0.55 | 0.62 | 0.07 |
| 11 | 0.70 | 0.71 | 0.01 | 11 | 0.63 | 0.45 | -0.18 |
| N=11 | $X_1=0.40$ | $X_2=0.48$ | $X_d=0.079$ | N=11 | $X_1=0.45$ | $X_2=0.41$ | $X_d=-0.04$ |

TABELA 2

As médias dos scores e a diferença «d» entre os scores no DIT referentes aos sujeitos do grupo de debate e do grupo de exposição no pré-teste e no pós-teste

| GRUPO DE DEBATE | | | | GRUPO DE EXPOSIÇÃO | | | |
|-----------------|------------|------------|--------------|--------------------|------------|------------|--------------|
| Sujeito | Pré-teste | Pós-teste | «d» | Sujeito | Pré-teste | Pós-teste | «d» |
| 01 | 2.50 | 3.70 | 1.20 | 01 | 3.40 | 3.00 | -0.40 |
| 02 | 3.00 | 3.00 | 0.00 | 02 | 3.80 | 3.20 | -0.60 |
| 03 | 2.60 | 2.60 | 0.00 | 03 | 3.00 | 2.10 | -0.90 |
| 04 | 3.00 | 4.80 | 1.80 | 04 | 3.40 | 2.80 | -0.60 |
| 05 | 3.20 | 3.00 | -0.20 | 05 | 3.10 | 4.10 | -1.00 |
| 06 | 3.40 | 5.00 | 1.60 | 06 | 3.00 | 3.00 | 0.00 |
| 07 | 3.20 | 3.20 | 0.00 | 07 | 3.50 | 3.00 | -0.50 |
| 08 | 3.00 | 3.20 | 0.20 | 08 | 4.00 | 4.00 | 0.00 |
| 09 | 3.00 | 4.10 | 1.10 | 09 | 3.80 | 4.00 | 0.20 |
| 10 | 3.40 | 3.20 | -0.20 | 10 | 4.00 | 4.00 | 0.00 |
| 11 | 2.60 | 3.30 | 0.70 | 11 | 4.30 | 3.50 | -0.80 |
| N=11 | $X_1=2.99$ | $X_2=3.55$ | $X_d=0.5636$ | N=11 | $X_1=3.57$ | $X_2=3.33$ | $X_d=0.4181$ |

TABELA 3

Valores do «t», médias e desvios-padrão relativos aos scores obtidos no DIT pelos sujeitos dos grupos de debate e de exposição, em cada estádio, no pré-teste e no pós-teste

| | | GRUPO DE DEBATE | | | | | |
|--------------------|-------------|--------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| CONDIÇÕES/ESTÁDIOS | | 2 | 3 | 4 | A | 5 | 6 |
| Pré-teste | $\bar{X} =$ | 2 | 11 | 13.8 | 6.2 | 18.3 | 6.2 |
| | $O =$ | 1.7 | 6.6 | 8.5 | 3.3 | 8.7 | 3.3 |
| Pós-teste | $\bar{X} =$ | 2.9 | 10.1 | 8.7 | 4.9 | 22.3 | 6.9 |
| | $O =$ | 2.6 | 5.7 | 5.1 | 2.1 | 6.2 | 2.5 |
| | $t_{10} =$ | 1.47 | 0.73 | 2.89 | 0.10 | -2.67 | -0.60 |
| | $p <$ | N. S. | N. S. | .02 | N. S. | .05 | N. S. |
| | | GRUPO DE EXPOSIÇÃO | | | | | |
| CONDIÇÕES/ESTÁDIOS | | 2 | 3 | 4 | A | 5 | 6 |
| Pré-teste | $\bar{X} =$ | 3.5 | 10.5 | 9.6 | 4.7 | 20.7 | 6.4 |
| | $O =$ | 3.3 | 6.0 | 7.7 | 4.4 | 8.5 | 3.5 |
| Pós-teste | $\bar{X} =$ | 3.1 | 11.2 | 12.4 | 4.2 | 18.5 | 6.2 |
| | $O =$ | 2.1 | 4.6 | 8.4 | 2.0 | 6.0 | 1.6 |
| | $t_{10} =$ | -1.23 | -1.05 | -3.51 | 0.18 | 1.03 | 0.18 |
| | $p <$ | N. S. | N. S. | .01 | N. S. | N. S. | N. S. |

TABELA 4

Resultados do teste binomial dos grupos de debate e de exposição, no MJI, nas condições de pré-teste e pós-teste

| | | GRUPO DE DEBATE | | | | |
|----------|-----------|--------------------|------|-------|--|--|
| Estádios | Pré-teste | Pós-teste | Z | P | | |
| 1 | 4 | 1 | 0.90 | 1.58 | | |
| 2 | 5 | 3 | 0.35 | 3.65 | | |
| 3 | 56 | 44 | 1.10 | 0.13 | | |
| 4 | 9 | 11 | 0.22 | 0.41 | | |
| A | 4 | 3 | 0.37 | 0.35 | | |
| 5 | 1 | 12 | 2.22 | 0.01* | | |
| 6 | 0 | 4 | 1.50 | 0.06 | | |
| | | GRUPO DE EXPOSIÇÃO | | | | |
| Estádios | Pré-teste | Pós-teste | Z | P | | |
| 1 | 1 | 3 | 0.50 | 0.30 | | |
| 2 | 3 | 1 | 0.50 | 0.30 | | |
| 3 | 38 | 47 | 0.86 | 0.19 | | |
| 4 | 22 | 24 | 0.14 | 0.44 | | |
| A | 4 | 1 | 0.90 | 0.18 | | |
| 5 | 9 | 3 | 1.44 | 0.07 | | |
| 6 | 0 | 0 | - | - | | |

TABELA 5

Número de sujeitos no DIT que avançaram e regrediram nos grupos de debate e de exposição

| GRUPOS | AVANÇO | MANUTENÇÃO E REGRESSÃO | TOTAL |
|-----------|--------|------------------------|-------|
| Debate | 8 | 3 | 11 |
| Exposição | 3 | 8 | 11 |

TABELA 6

Número de sujeitos no MJI que avançaram e regrediram nos grupos de debate e de exposição

| GRUPOS | AVANÇO | MANUTENÇÃO E REGRESSÃO | TOTAL |
|-----------|--------|------------------------|-------|
| Debate | 7 | 4 | 11 |
| Exposição | 3 | 8 | 11 |