

Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz



ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA
SERGIO AROUCA
ENSP

“Desenvolvimento da Competência de Juízo Moral e Ambiente de Ensino: uma investigação com estudantes de graduação em enfermagem”

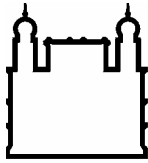
por

Márcia Silva de Oliveira

Dissertação apresentada com vistas à obtenção do título de Mestre em Ciências na área de Saúde Pública

Orientador: Prof. Dr. Sergio Tavares de Almeida Rego

Rio de Janeiro, maio de 2008.



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz



ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA
SERGIO AROUCA
ENSP

Esta dissertação, intitulada

“Desenvolvimento da Competência de Juízo Moral e Ambiente de Ensino: uma investigação com estudantes de graduação em enfermagem”

apresentada por

Márcia Silva de Oliveira

foi avaliada pela Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Dr.^a Patrícia Unger Raphael Bataglia

Prof. Dr. Carlos Dimas Martins Ribeiro

Prof. Dr. Sergio Tavares de Almeida Rego – Orientador

Dissertação defendida e aprovada em 29 de maio de 2008.

Catálogo na fonte
Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica
Biblioteca de Saúde Pública

O48d Oliveira, Márcia Silva de
Desenvolvimento da competência de juízo moral e ambiente de ensino-aprendizagem: uma investigação com estudantes de graduação em enfermagem/ Márcia Silva de Oliveira. Rio de Janeiro: s.n., 2008. 153p.

Orientador: Sergio Tavares de Almeida Rego
Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Nacional de Saúde Pública

*1. Estudantes de Enfermagem. 2. Educação Superior.
3. Desenvolvimento Moral. 4. Ética de Enfermagem 5. Estudos de Casos. 6. Pesquisa Qualitativa. I. Título.*

CDD - 22.ed. – 610.73

“A razão é capaz de criar esboços, propostas, que funcionam como bússola para criar nossas ações vitais, mas suas raízes estão plantadas nesse húmus fecundo da inteligência que sente, da qual, em última instância, a razão se alimenta.”

Adela Cortina - “O fazer ético”

Com todo o meu amor....

Ao meu irmão Luiz Cláudio (“Ciso”)
À minha mãe Deusuila (em memória)
Ao meu pai José Soares (em memória)

AGRADECIMENTOS

Chegando ao final de um desafio como a construção de uma dissertação, um período marcado por momentos de longo recolhimento para o aprofundamento intelectual, refaço mentalmente o caminho percorrido e encontro a imagem de vários encontros com pessoas que tanto contribuíram direta e indiretamente.

Neste espaço quero registrar meu reconhecimento quanto à importância das trocas ocorridas e agradecer:

Ao meu irmão Luiz Cláudio pelo apoio fundamental em vários aspectos da minha vida, me dando carinhosamente o apoio tão necessário para a construção de novos desafios, assim como a minha cunhada Miriam, que com amizade compartilha momentos diversos da minha trajetória.

Ao meu orientador Sérgio Rego que me acompanhou com interesse, incentivo, e respeito às minhas idéias, me acolheu nas dúvidas e incertezas do caminho a ser tomado, proporcionando desafios e dando suporte no decorrer dos mesmos e em todos os momentos do processo do meu desenvolvimento intelectual. Uma oportunidade pessoal ímpar de convivência com um educador.

Ao professor Roland Schramm, agradeço pelos ensinamentos fundamentais de Filosofia e pela incessante preocupação com o alto nível da qualidade das calorosas aulas, que contribuem para modificações profundas quanto a minha visão de mundo e atitude profissional e pessoal .

Agradeço aos demais mestres prof. José Luiz Telles, prof^a Marisa Palácios, prof. Rodrigo Siqueira Baptista, prof. Carlos Dimas, prof^a Marlene Braz, prof^a Rita Paixão, que, com a excelência do ensino oferecido, tanto contribuíram para construção do meu conhecimento na área de Bioética e a motivação para o aprofundamento no Mestrado.

Aos amigos queridos, contemporâneos do curso, que contribuíram com as trocas intelectuais e emocionais no seu decorrer, Miriam Ventura, Marlene Zornitta, Heloísa Helena, Ciro Floriani, Rosane Marques de Souza, Mileidi Von Rondon, Anibal Guimarães, Flávio Souza, Ana Maria Rodrigues e Carlos.

A Maria Emilia, secretária do CEP-ENSP, pelo atendimento atencioso em todos os momentos.

Agradeço a Solimar Lacerda Gomes por me ajudar com seus saberes no desenvolvimento desse meu projeto pessoal.

Agradeço ao prof. Sergio Correia Marques, meu chefe no Hospital Pedro Ernesto durante o mestrado, pela cooperação durante todo o período.

Agradeço a prof^a Norma Valeria Souza Dantas pelos anos de uma amizade marcada pelo reconhecimento profissional e o contínuo incentivo para o caminho acadêmico.

A amiga prof^a Kátia Costa, agradeço pelo apoio incondicional em tantos desafios.

A prof^a Cristiane Amorim, pela presença amiga e pelos encontros ao longo dos anos, que se transformaram em momentos de trocas que me deram a perspectiva do aprofundamento na Bioética.

Aos amigos Hélio e Valéria Chacor, pela amizade que incentiva, apóia e compartilha mais esse momento.

Aos amigos Mauricio Soares Leite e Adriana com o carinhoso reconhecimento pelo apoio oferecido antes e durante o mestrado.

Agradeço a Stanley Keleman pelos saberes adquiridos através do Centro de Psicologia Formativa e, especialmente, a Carmem Lemos pelos encontros “formativos” ao longo do tempo.

Prof^a Patricia Bataglia, agradeço pelo gentil acolhimento nas dúvidas e a disponibilidade para as orientações.

Agradeço ao prof. Georg Lind por possibilitar o acesso às informações sobre os seus estudos.

A prof^a Márcia Schilinger por disponibilizar-se para orientar quanto às dúvidas.

Finalizo com o desejo de que tais palavras possam expressar, ao menos minimamente, a minha profunda gratidão pelo apoio recebido.

“Na condição de seres humanos ocidentais modernos, falamos em valorizar a paz e vivemos como se os conflitos que surgem na convivência pudessem ser resolvidos na luta pelo poder; falamos de cooperação e valorizamos a competição; falamos em valorizar a participação, mas vivemos na apropriação, que nega ao outro os meios naturais de subsistência; falamos da igualdade humana, mas sempre validamos a discriminação; falamos de justiça como um valor, mas vivemos no abuso e na desonestidade; afirmamos valorizar a verdade, mas negamos que mentimos para conservar as vantagens que temos sobre os demais... Isto é: em nossa cultura patriarcal ocidental vivemos em conflitos, e freqüentemente dizemos que a fonte deles está no caráter conflituoso de nossa natureza humana. Com freqüência dizemos que tanto a luta entre o bem e o mal quanto o viver em agressão são características próprias da natureza biológica dos seres humanos. Discordo, não por pensar que o ser humano, em sua natureza seja pura bondade ou pura maldade, mas porque considero que a questão do bem e do mal não é biológica, e sim cultural. Esse conflito em que nós seres humanos patriarcais modernos, vivemos, nos dobrará com sofrimentos e por fim nos destruirá, a menos que o resolvamos.”

Humberto Maturana - “Amar e brincar-fundamentos esquecidos do humano.”

RESUMO

A proposta dessa pesquisa é investigar o desenvolvimento da competência de juízo moral e a relação com o ambiente de ensino na educação superior de estudantes de enfermagem, em uma Universidade da rede pública da cidade do Rio de Janeiro. É um estudo de caso com metodologia quali-quantitativa. O estudo utilizou o Moral Judgement Test (MJT) para avaliar o nível de competência de juízo moral dos estudantes no início e no final do curso e comparar os resultados entre os dois grupos. A investigação sobre o ambiente de ensino foi qualitativa. A técnica de grupo focal foi aplicada para coletar informações acerca dos fatores relevantes que interferem no desenvolvimento da competência moral, como oportunidades de “role taking” e “guided reflection”, ensino da ética e suporte em situações desafiadoras. Os principais resultados do estudo demonstram que os estudantes de enfermagem apresentam uma regressão na competência de juízo moral durante os anos de estudo, o ambiente de ensino-aprendizagem não é favorável ao desenvolvimento da competência moral. A regressão na competência de juízo moral está correlacionada a uma ambiente de ensino desfavorável. O MJT é eficiente como ferramenta para avaliar o impacto do ambiente de ensino sobre a competência de juízo moral de grupos.

Palavras-Chave: Moral. Desenvolvimento Moral. Educação em Enfermagem. Ética em enfermagem.

ABSTRACT

The proposal of this research is to investigate the moral judgement competence development and the relationship with the learning-teaching environment in higher education for nursing students in a public University of Rio de Janeiro. It is a case study quality-quantitative. The study used the Moral Judgment Test to assess the moral judgement competence level of students in the first and final year of the course to compare the results between the groups. The investigation about the learning environment was qualitative. The technique of Focus Group was applied to collect information about factors that interfere on moral judgement competence development, as role taking and guided reflection opportunities, support in challenging situations and teaching ethic. The main results of the study show that the nursing students have a moral judgement competence regression over their years of study, the teaching-learning environment is unfavorable to moral competence development. Moral judgement competence regression is correlated to an unfavorable environment for education. The MJT is effective as a tool to assess the impact of learning environment on the moral competence development of groups.

Keywords: Moral. Moral Development. Nursing Education. Nursing Ethic.



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz
Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca
Comitê de Ética em Pesquisa



Rio de Janeiro, 05 de junho de 2007.

Parecer Nº 46/07

CAAE: 0046.0.031.000-07

Título do Projeto: “Desenvolvimento da competência de julgamento moral e ambiente de ensino-aprendizagem: uma investigação com estudantes de graduação em enfermagem”

Classificação no Fluxograma: Grupo III

Pesquisador Responsável: Márcia Silva de Oliveira

Orientador: Sérgio Tavares de Almeida Rego

Instituição onde se realizará: Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca – ENSP/Fiocruz

Tipo do projeto: Projeto de Dissertação de Mestrado em Saúde Pública - ENSP

Data de qualificação: 04 / 04 / 2007

Data de recebimento no CEP-ENSP: 24 / 04 / 2007

Data de apreciação: 09 / 05 / 2007

O projeto “Desenvolvimento da competência de julgamento moral e ambiente de ensino-aprendizagem: uma investigação com estudantes de graduação em enfermagem”, da pesquisadora Márcia Silva de Oliveira foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública e considerado aprovado.

Parecer do CEP: Aprovado


Inês Nascimento de Carvalho Reis
Coordenadora Adjunta
Comitê de Ética em Pesquisa
CEP/ENSP

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1	O CONTEXTO DE MUDANÇAS NA FORMAÇÃO SUPERIOR EM SAÚDE NO BRASIL.....	04
1.1	Diretrizes Curriculares Nacionais.....	08
CAPÍTULO 2	MORALIDADE.....	13
2.1	Moralidade como Aquisição de Virtudes que Conduzem à Felicidade.....	15
2.2	A Moral como Cumprimento do Dever.....	15
2.3	Moralidade como Aptidão para Soluções de Conflitos de Forma Pacífica.....	15
2.4	A Moralidade como Prática Solidária das Virtudes Comunitárias.....	16
2.5	A Moralidade como Cumprimento de Princípios Universais.....	17
CAPÍTULO 3	TEORIAS ÉTICAS.....	18
3.1	Filosofia Moderna.....	19
3.1.1	Éticas da Era da “Consciência”.....	19
3.2	Filosofia Contemporânea.....	25
3.2.1	Éticas da Era da Linguagem.....	25
3.2.1.1	As Éticas Procedimentais.....	25
CAPÍTULO 4	DESENVOLVIMENTO MORAL.....	32
4.1	Cognitivismo / Ciências Cognitivistas.....	32
4.2	A Contribuição de Jean Piaget / Teoria Psicogenética... ..	37
4.3	A Contribuição De Lawrence Kohlberg / Teoria Dos Estágios Morais.....	41
4.3.1	A Crítica de Carol Gilligan.....	44
4.4	Georg Lind / A Teoria do Duplo Aspecto.....	44
CAPÍTULO 5	EDUCAÇÃO MORAL.....	50
5.1	Kant e a Educação.....	52
5.2	Emile Durkheim e a Educação Moral.....	54
5.3	Piaget - A Contribuição da Teoria Psicogenética.....	56
5.4	Lawrence Kohlberg - O Método Blatt de Discussão de Dilemas e a “Just Community”.....	58

5.5	Georg Lind.....	71
5.6	Testes de Avaliação do Desenvolvimento Moral.....	81
5.6.1	Moral Judgement Interview – Lawrence Kohlberg.....	82
5.6.2	Defining Issue Test – James Rest.....	83
5.6.3	Moral Judgement Test – Georg Lind.....	85
CAPÍTULO 6	MATERIAIS E MÉTODOS.....	88
6.1	Hipóteses.....	88
6.2	Métodos.....	88
6.2.1	Campo de estudo.....	90
6.2.2	Unidades de Análise (Sujeitos).....	91
6.2.3	Instrumento.....	91
6.3	Coleta de Dados.....	94
6.3.1	Abordagem para Coleta de Dados Quantitativos.....	94
6.3.2	Abordagem Qualitativa para a Coleta dos Dados.....	94
6.3.2.1	Aplicação da técnica.....	96
6.4	Análise de Dados.....	97
CAPÍTULO 7	RESULTADOS.....	99
	DISCUSSÃO.....	122
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
	REFERÊNCIAS.....	137
	ANEXOS	
	Moral Judgement Test*	
	Roteiro de questões do grupo focal.....	144
	Termo de consentimento livre e esclarecido – MJT.....	145
	Termo de consentimento livre e esclarecido – Grupo Focal	146

* Disponibilizado on line, mediante autorização do autor, no site www.uni-konstanz.de/ag-moral

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	C-score /dilema – primeiro período.....	101
Gráfico 2	C-score / dilema - nono período.....	102
Gráfico 3	Regressão na competência do juízo moral - C-score total.....	103
Gráfico 4	Regressão C-score / dilemas.....	104
Gráfico 5	Preferência de estágio / primeiro período.....	105
Gráfico 6	Preferência de estágio / nono período.....	106

INTRODUÇÃO

O estudo de desenvolvimento moral das profissões tem sido realizado mundialmente, visando à reorganização da forma de pensamentos e a efetiva atuação do profissional como agente moral, assim como a introdução de novas ferramentas de ampliação da educação moral para promover o desenvolvimento da identidade profissional e a construção de uma sociedade onde o respeito mútuo vigore e se efetive a busca de soluções através do diálogo.

Os profissionais de saúde, campo em que ocorrem mudanças paradigmáticas, dentre elas a transição de um modelo centrado nos interesses dos profissionais, para um modelo centrado nos interesses do paciente de fato, necessitam de novas formas de atuação moral, onde estabelecer um diálogo em que a ética esteja inserida nos argumentos utilizados, consiste numa urgência para que acompanhem as mudanças sociais.

Durante a formação profissional conheci a ética relacionada ao código deontológico, o que na vida profissional reflete-se em atitudes morais dos enfermeiros como cumpridores das regras, com as mais variadas motivações, tais como culpa, submissão, medo ou omissão. Tais regras, muitas vezes, tornam a personalidade do enfermeiro rígida na relação com a tomada de decisão para cumprir “as regras” ou indolente, o que compromete a percepção dos fatos morais. Pesquisas internacionais avaliadas por Wood têm demonstrado persistentes fenômenos em estudos sobre moral com os enfermeiros. Wood¹ destaca três aspectos sobre tais fenômenos:

- Muitos enfermeiros se preocupam com conflitos morais defrontados, mas não agem ou revelam dúvidas quanto à melhor decisão e sentem que o poder de decisão é do médico, o que dificulta o controle das barreiras que a impedem de atuar, implicando em stress moral.
- Se os enfermeiros atuam assumindo a defesa do paciente ou tomam alguma decisão ética, sofrem discriminação dos próprios enfermeiros.
- Recém formados não opinam diante de um conflito ético moral, que diferente do comportamento de enfermeiros mais antigos, evitam lidar com o stress moral aceitando o que lhe transmitiram passivamente sobre o que “deve” ser feito.

São fenômenos que possuem suas raízes na formação profissional, cujo ensino não tem como eixo o desenvolvimento moral, mas uma ênfase no avanço tecnológico.

No cotidiano da assistência, são comuns situações complexas, que requerem para uma tomada de decisão no campo moral, outras ferramentas além dos códigos de ética das profissões, mas não há uma atitude do enfermeiro diferente da de submissão às regras e aos valores de outras profissões e da instituição. A Enfermagem passa por mudanças estruturais para definir-se como formadora de sujeitos pensantes e que contribuirão para o perfil de uma profissão com nova forma de ação moral, diferenciada do autoritarismo, controle ou submissão.

O estudo sobre desenvolvimento moral dos profissionais de saúde tem demonstrado que o ensino universitário por si só não promove o desenvolvimento moral, são necessários outros fatores, dentre eles um ambiente de ensino que ofereça oportunidades de desenvolvimento do raciocínio autônomo na interação com o meio. No caso da área da saúde, que envolve inevitavelmente uma prática social que interferirá na qualidade de vida da população, o desenvolvimento moral é central na formação. A pesquisa com a Enfermagem vem somar-se as realizadas com a Medicina e a Psicologia (que também possui uma interface com a saúde). O tema moral é transversal, e implica em pesquisas que envolvam todas as áreas.

A partir da abordagem desenvolvimentista, cujos estudos realizados por Piaget, Kohlberg e Georg Lind, envolvem os aspectos cognitivos e afetivos do desenvolvimento do raciocínio moral, o estudo apresentado é sobre o desenvolvimento moral e o impacto do ambiente de ensino com estudantes de graduação em Enfermagem. O aspecto do desenvolvimento moral investigado foi a competência de juízo moral a partir da fundamentação realizada com a teoria do duplo do aspecto elaborada por Georg Lind, através da qual entende-se competência moral como a habilidade de realizar julgamentos morais com base em princípios morais internos e agir de acordo com tais julgamentos, implica na prática reflexiva e na produção do discurso racional.

Para o desenvolvimento teórico desse estudo, inicialmente foi realizada uma breve contextualização do ensino superior, com ênfase na construção das diretrizes curriculares, as quais se constituem um marco no sentido de alinhar as políticas educacionais internas a uma linguagem global e o ensino da ética.

O segundo capítulo discorre sobre moralidade e as diversas abordagens do fato moral a partir de fundamentos filosóficos. Este capítulo é aprofundado no capítulo seguinte na abordagem das principais teorias éticas que se relacionam com as construções teóricas de Jean Piaget, Lawrence Kohlberg e Georg Lind (ética do dever de Kant, ética discursiva de Habermas e a teoria de Justiça de Rawls, cujo conceito de

justiça como princípio de organização democrática da sociedade orienta a teoria dos estágios morais de Kohlberg).

O quarto capítulo apresenta o cognitivismo enquanto abordagem interdisciplinar e apresenta as teorias do desenvolvimento moral, que representam o novo campo de investigação sobre moralidade, na medida em que explica a moralidade como aprendizado relacionando-a ao desenvolvimento cognitivo e afetivo. São apresentadas a teoria psicogenética de Jean Piaget, a teoria dos estágios de Lawrence Kohlberg e a Teoria do duplo aspecto de Georg Lind.

O quinto capítulo apresenta, numa seqüência histórica, uma síntese das contribuições de Rousseau, Kant, Durkheim, Piaget e Kohlberg para a Educação moral quanto aos fundamentos e métodos, encerrando o tema com a os aspectos educacionais do ensino moral da Teoria do duplo aspecto de Lind, detalhando seu método e a associação do Moral Judgement Test como ferramenta de avaliação de desenvolvimento moral.

Ainda no quinto capítulo é desenvolvida uma breve discussão sobre os principais testes derivados da teoria dos estágios de Kohlberg quanto à eficácia para encontrar a medida que possui maior validade na avaliação da competência de juízo moral, dentre os testes serão discutidos aspectos do Moral Judgement Test, elaborado por G. Lind e utilizado no estudo.

Tal estudo vem ao encontro de uma necessidade de reorganização da formação profissional com vistas à busca de novas ferramentas para resolução dos conflitos emergentes na área da saúde, onde é necessário o desenvolvimento de um raciocínio moral autônomo para dos dilemas e conflitos com base no procedimento dialógico, o que consiste como ponto central de manutenção do estado democrático nas sociedades pós-modernas onde o pluralismo é uma característica.

O desenvolvimento da competência de juízo moral vem como ferramenta central desta mudança. Na formação, a introdução de discussões sob um ponto de vista da bioética, tem dado um diferencial. Mas o quão profundo vai este ensino para que atinja o objetivo de desenvolver a competência moral?

Foi tentando identificar o impacto do ensino sobre o desenvolvimento moral que o estudo avaliou o desenvolvimento da competência de juízo moral do estudante de graduação em Enfermagem, através da mensuração do índice de competência de juízo moral, utilizando como instrumento o Moral Judgement Test. Para estabelecer a relação do ensino com o desenvolvimento da competência de juízo moral, foi investigado, através das falas dos sujeitos, oportunidades no ambiente de ensino aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento da competência moral.

CAPITULO 1. O CONTEXTO DE MUDANÇAS NA FORMAÇÃO SUPERIOR EM SAÚDE NO BRASIL

Este capítulo possui um caráter introdutório e busca contextualizar as condições do ensino superior em nosso país, situando o contexto geral no qual está inserida a adoção de Diretrizes Curriculares para os cursos de formação superior. Embora a criação de Diretrizes tenha ocorrido para o conjunto de profissões e esteja inserida no contexto geral de mudanças que ocorre no setor educacional, não há dúvida de que a dinâmica que ocorre no setor saúde guarda peculiaridades diretamente relacionadas com as especificidades de seu contexto social em nosso país. Assim, poucos setores da economia contam com uma sistemática de participação da sociedade no planejamento, execução e controle das políticas setoriais como a saúde, conforme se pode reconhecer na conformação e funcionamento do Conselho Nacional de Saúde (e seus similares estaduais, municipais e distritais), por exemplo. Esta dinâmica, típica do setor saúde, expandiu-se para a sua interface com o setor educacional quando seus profissionais e organizações passaram a discutir a formação de seus quadros profissionais. Assim, a partir do pioneirismo dos médicos e enfermeiros (estes últimos, inclusive, discutindo a formação dos antigos atendentes de saúde e auxiliares e técnicos de Enfermagem), muito tem sido formulado de forma específica para a formação dos trabalhadores do setor. Neste capítulo, buscaremos brevemente situar o leitor nesta perspectiva, com ênfase nas discussões relacionadas mais especificamente com a formação de enfermeiros.

Embora os processos nacionais, e particularmente os do setor saúde, tenham sempre particularidades, não deixa, é claro, de refletir o contexto mundial e as especificidades que ocorrem em países centrais ou periféricos como o nosso, como veremos a seguir. As mudanças se deram tanto na própria concepção ou propósito da Universidade, como instituição, como em relação aos métodos de ensino, reflexo do desenvolvimento do conhecimento relacionado com a formação e desenvolvimento intelectual e moral.

Pela relevância dos acontecimentos verificados na década de sessenta do século passado para a concepção de Universidade que está prevalecendo neste início de século XXI, destacaremos a análise realizada por Santos. Para ele a Universidade passou a ser cobrada pelo que era capaz de produzir para a sociedade. Com esta demanda produtivista, a Universidade alterou a sua função de dimensão cultural dando lugar à prestação de serviços juntamente com sua já função de ensino e investigação. Segundo

Santos², o atrofiamiento cultural da universidade e da priorização do conteúdo utilitário se deu principalmente ao nível políticas universitárias, dando então uma multiplicidade de funções à Universidade, muitas vezes contraditórias entre si correlacionadas com o aumento da população estudantil, do corpo docente, assim como o aumento do número de instituições e da expansão do ensino e investigação em novas áreas de saber.

Em 1987 o relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)^{*} organismo composto pelos 30 países mais ricos atribui dez funções à universidade: educação pós-secundária, investigação, fornecimento de mão de obra qualificada; educação e treinamento especializado, fortalecimento da competitividade da economia, mecanismos de seleção para emprego de alto nível credenciado, mobilização social para os filhos de classes de baixa renda, prestação de serviços, preparação para os papéis de liderança. Santos² aponta contradições nestas funções, como por exemplo:

(...) No domínio do ensino, os objetivos da educação geral e da preparação cultural colidem, no interior da mesma instituição, com os da formação profissional ou da educação especializada e; uma contradição detectável na formulação dos planos de estudos da graduação e na tensão entre esta e a pós-graduação² (p.189).

Na necessidade de modernização das Universidades para gerenciar suas funções contraditórias incorre numa crise de tripla dimensão:

- Crise da hegemonia - que se manifesta a partir da contradição entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais.²

Há uma crise de hegemonia sempre que uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva. A universidade sofre uma crise de hegemonia na medida em que a sua incapacidade pra administrar funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional ou o Estado em nome deles a buscar meios alternativos de atingir seus objetivos² (p.190).

- Crise da legitimidade - manifesta-se a partir da contradição entre democratização e hierarquização caracterizando-se quando uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceita; o que leva a Universidade a uma falência dos objetivos coletivamente assumidos.

* Também é chamada de Grupo dos Ricos. Juntos, os 30 países participantes produzem mais da metade de toda a riqueza do mundo. Foi criada em 30 de Setembro de 1961. A OCDE influencia a política, economia de seus membros. Entre os objetivos está o de ajudar o desenvolvimento económico e social no mundo inteiro, estimulando investimentos nos países em desenvolvimento.

- Crise Institucional - onde se manifesta a contradição entre autonomia Universitária e produtividade social, a Universidade sofre então a imposição de modelos organizacionais de outras instituições que tem como padrões outros parâmetros de excelência.

Jacques Derrida³ em seus escritos na obra “Universidade Sem Condição”, refere-se ao termo “condição” como dois sentidos em relação à Universidade, por um lado, resgata o sentido Iluminista da incondicionalidade da Universidade tendo o princípio de resistência incondicional, sendo um espaço de questionamento e proposição, (sem condições impostas a ela), onde a busca de verdades compunha o próprio conceito do ser humano que fundou o humanismo e a idéia histórica das Humanidades:

A Universidade deveria, portanto, ser também o lugar em que nada está livre de questionamento, nem mesmo a figura atual e determinada da democracia; nem mesmo a idéia tradicional de crítica, como crítica teórica, nem mesmo ainda a autoridade da forma “questão”, do pensamento como questionamento. (...)

Eis portanto, o que poderíamos, valendo-nos dela, chamar a universidade sem condição: o princípio de direito de dizer tudo, ainda que o título de ficção e de experimentação do saber e o direito de dizê-lo publicamente, de publicá-lo. Essa referência ao espaço público permanecerá como elo de filiação das novas Humanidades à era das luzes. (...)³. (p.18)

Reconhecendo a inexistência deste lugar imaculado de possibilidades de críticas incondicionais, pois isso levaria a Universidade a uma incondicionalidade que a deixaria vulnerável, afirma por outro lado, a falta de condições em que a Universidade hoje se encontra para se constituir uma resistência, na medida em que se torna instrumento para atender a demanda profissional do mercado regido por leis econômicas que perpetuam as desigualdades, e o distanciamento da educação como formadora.

Sabemos muito bem que essa Universidade incondicional não existe, de fato. Mas em princípio, e conforme vocação declarada, em virtude de sua essência professada, ela deveria permanecer como um derradeiro lugar de resistência crítica- e mais que crítica – a todos os poderes de apropriação dogmáticos e injustos.³ (p.16).

Na década de 90, diante das conseqüências do processo de mudança no ensino superior advindo das influências de um processo global que atinge todo o tecido social, a UNESCO, promove um estudo sobre a Educação Superior com o objetivo de identificar as tendências da atual educação e fomentar nesta a democratização do acesso, para garantir sua qualidade e inserir-se num contexto de globalização das atividades econômicas e sociais.

O estudo identificou três tendências: a extraordinária expansão quantitativa, acompanhada, via de regra, por desigualdades continuadas de acesso entre países e regiões; diversificação de estruturas institucionais, programas e formas de estudo; dificuldades financeiras⁴ p. 93. Em virtude deste estudo desdobraram-se documentos que norteiam modelo educacional para o ensino superior:

Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI ⁴ - Elaborada em Paris, em 1998 na “Conferência Mundial sobre Ensino Superior para o Século XXI” onde constam as propostas de objetivos e deveres para a Educação Superior. A Declaração Mundial sobre a Educação Superior constitui a síntese dos seguintes documentos: Relatório Delors[‡] e Informe Final e a Declaração sobre a Educação Superior na América Latina e no Caribe, ambos elaborados para a Unesco.

a) O Relatório Delors - foi elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, liderada por Jacques Delors, que anteriormente havia exercido as funções de Ministro da Economia e das Finanças da França e Presidente da Comissão Européia. Nele são propostos quatro pilares que deveriam nortear a Educação. Tais competências não deveriam ser pensadas isoladamente, mas numa correlação lógica de um aprendizado complexo. São elas: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver Juntos e Aprender a Ser ⁵.

(...) Todo ser humano deve ser preparado para a autonomia intelectual e para uma visão crítica da vida, de modo a poder formular seus próprios juízos de valor, desenvolver a capacidade de discernimento e como agir em diferentes circunstâncias da vida ⁵(p. 23).

Portanto, o referido Relatório reconhece como sendo da responsabilidade da Universidade não apenas a formação para atender às necessidades imediatas do mercado, mas essencialmente a formação integral do indivíduo, incluindo as indispensáveis dimensões social e moral.

Pode-se afirmar igualmente que o relatório Delors defende uma proposta de educação para todos ao longo de toda a vida. Além disso, conforme Werthein e Cunha⁴:

Reconheceu ainda a missão e a responsabilidade das universidades na participação dos grandes debates relacionados com a concepção e o processo de transformação da sociedade.

Em termos de cooperação internacional, o Relatório defende que as instituições de ensino superior estão extraordinariamente bem colocadas para, explorando o fenômeno da mundialização, sanarem o déficit de conhecimento e enriquecerem o diálogo entre os povos e entre as culturas.⁴(p. 100)

[‡] Relatório para a UNESCO O Relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título Educação: Um Tesouro a Descobrir (UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999).

b) Informe Final e a Declaração sobre a Educação Superior na América Latina e no Caribe – Estes documentos representam o resultado da Conferência Preparatória de Havana em 1997 onde foram discutidas as tendências da Educação superior no Caribe e América Latina. Uma análise crítica⁴ da Educação Universitária constata o seu obscurecimento pela pobreza, desemprego, desigualdade de acesso à saúde e educação, violência e destruição do meio ambiente. Estes documentos ressaltam o papel da interdisciplinaridade e a importância da autonomia Universitária para responder a demanda de diversos setores sociais. Os resultados desta Conferência aqui referidos expressam algumas das preocupações que ocupam destaque nos países em desenvolvimento, em geral associadas a problemas sociais estruturantes da sociedade. Mesmo a forte defesa da autonomia universitária deve ser vista não apenas como uma manifestação corporativista, mas uma preocupação com a sempre possível interferência dos ocupantes eventuais do poder nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, em conveniências nem sempre de interesse da sociedade em geral, mas de segmentos políticos.

1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais

A educação superior no Brasil sofreu um intenso processo de mudanças a partir da segunda metade do século XX. Um de seus marcos foi a chamada Reforma Universitária, ocorrida na década de sessenta e que produziu intensas transformações administrativas (criação dos departamentos e fim das cátedras, fim da figura dos excedentes nos processos de seleção, adoção do sistema de créditos) e pedagógicas (no caso da área da saúde a adoção do ciclo básico e de um modelo mais facilmente identificável com o modelo flexneriano de organização do ensino). Esta reforma ocorreu durante a ditadura militar brasileira, sem contar com a participação dos diferentes atores interessados. Foi um processo tecnocrático autoritário.

Já nos anos oitenta, “os segmentos da Enfermagem ligados ao Movimento de Reforma Sanitária, desencadeavam um processo de análise crítica, de natureza político-ideológica, sobre a categoria enfermeiro e sua formação, do modelo de prestação de serviços, da estrutura social e da política educacional vigente, que viria orientar um movimento em prol de mudança do Currículo Mínimo Nacional”.⁶ Este movimento viria alcançar, na década de noventa, a aprovação das novas diretrizes curriculares, pouco depois da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996)^{7,8}.

As diretrizes curriculares dos cursos da área de saúde foram aprovadas como uma proposta de reformulação da educação superior alinhada com as discussões que vinham ocorrendo nos principais fóruns nacionais e internacionais. Uma demonstração clara desta referência pode ser encontrada no artigo 14, inciso 6 das diretrizes curriculares para a graduação em Enfermagem que incorpora como objetivo, literalmente, o preconizado no relatório Delors: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver Juntos e Aprender a Ser, para garantir o desenvolvimento da autonomia e discernimento no sentido de assegurar a qualidade da assistência ao indivíduo, à família e à comunidade^{9,10}

Diferente dos currículos mínimos que preconizavam conteúdos de forma rígida através de “grades curriculares”, as diretrizes caminham no sentido de uma reformulação do modelo pedagógico com ênfase no desenvolvimento do aluno como sujeito ativo do seu processo de ensino-aprendizagem, colocando o professor como um mediador do processo, podendo desenvolver um aprendizado baseado em competências, em evidências científicas, solução de problemas, orientado para a comunidade.¹⁰

Para a Enfermagem, as diretrizes curriculares vêm como um espaço criador da própria autonomia profissional. Ao longo da história da profissão, os currículos para a formação do enfermeiro apresentaram diversas modificações, distanciando-se do modelo de cunho essencialmente prático e com base no modelo americano que visava atender às práticas hospitalares curativas sem direcionar-se para o contexto da sociedade onde possui igual importância a prática preventiva, como destacam Galleguillos e Oliveira¹¹:

A EEAN, também denominada "Escola padrão", teve o seu programa de ensino utilizado como modelo para as escolas criadas posteriormente, reproduzindo de forma hegemônica a o currículo n o r t e - americano, direcionado para o trabalho de Enfermagem em instituições hospitalares, atendendo à medicina curativa e hospitalar¹¹. (p. 81)

Em 1997, no segundo SENADEN (Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem) destacou-se a existência de muitos currículos com ênfase no modelo biomédico, no terceiro SENADEN definiu-se o perfil generalista contido nas atuais diretrizes, os conteúdos se mantiveram os mesmos, com exceção das ciências humanas em que foram acrescidas a Filosofia, comunicação e Saúde Mental/Psiquiatria. Embora ainda tenhamos o modelo flexneriano como hegemônico nos currículos de Enfermagem¹⁰, hoje o currículo reflete a busca da profissão pela construção de um corpo de conhecimentos específicos para se constituir ciência e a conquista de sua autonomia.

As diretrizes curriculares foram originalmente elaboradas na década de 90, sendo sua versão final aprovada em 2001. Para a formação de enfermeiros preconiza que o perfil profissional seja:

“com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões bio-psico-sociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano.”¹⁰ (p. 4)

Definem também as competências e habilidades gerais e específicas para o desempenho profissional, dentre as quais torna-se relevante para este estudo evidenciar as seguintes:

Competências gerais

Tomada de decisões: o trabalho dos profissionais de saúde deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de medicamentos, de equipamentos, de procedimentos e de práticas. Para este fim, os mesmos devem possuir competências e habilidades para avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;

Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais de saúde deverão estar aptos a assumir posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz.¹⁰ (p. 5).

Competências específicas

- assumir o compromisso ético, humanístico e social com o trabalho multiprofissional em saúde
- gerenciar o processo de trabalho em Enfermagem com princípios de Ética e de Bioética, com resolutividade tanto em nível individual como coletivo em todos os âmbitos de atuação profissional
- utilizar os instrumentos que garantam a qualidade do cuidado de Enfermagem e da assistência à saúde.¹⁰ (p. 6)

É um fato facilmente reconhecível que o conjunto de competências, assumido para as diferentes profissões da área da saúde são semelhantes, o que evidencia a preocupação de uma formação geral que vai além das competências profissionais específicas. Uma questão que as diretrizes não sugerem e tem sido frequentemente desconsiderada pelos processos de mudança em curso é o “como” o processo educativo pode contribuir, para que os estudantes desenvolvam as competências morais e éticas apontadas como desejáveis¹². A falta de amadurecimento dessa discussão em suas bases teóricas tem levado muitas escolas a adotarem posturas comportamentalistas ou

aprioristas em relação ao tema, desconsiderando todo o conhecimento desenvolvido pelos teóricos construtivistas nessa área específica. Essa dissertação representa uma contribuição a esta discussão sob este ponto de vista teórico.

O processo de mudança na educação superior é contínuo e ainda está em curso na maioria das Universidades, sendo em várias escolas ainda incipiente. Um modelo pedagógico baseado em metodologias ativas ainda é apenas um desejo nessas escolas.. A educação superior resvala, por um lado, nos objetivos de atender um mercado que transcorre sem ética, sendo deste um instrumento de formação dos profissionais para atender aos seus fins, e, por outro lado, manter os objetivos de uma educação que forma o profissional para atuar no mercado sim, mas como cidadãos, cujo pensamento autônomo o faz distinguir-se como sujeito e não como instrumento.

É dentro desta realidade que Derrida³, como numa visão caleidoscópica, descreve a dupla face da “Universidade sem condição” Em um outro sentido expõe a condição de todas as instituições de pesquisa e a Universidade que estão a serviço de finalidades econômicas de toda espécie, refere-se à condição de fragilidade da Universidade pela sua própria estranheza ao poder, refere-se a incondicionalidade como um estado de jure, mas não efetiva de fato:

Sim, ela se rende, às vezes se vende, arrisca-se a servir simplesmente para se ocupar, tomar, comprar, prestes a se tornar uma sucursal dos conglomerados e de firmas internacionais. Essa é hoje, nos Estados Unidos e no mundo todo, uma jogada política maior: em que medida a organização de ensino deve ser sustentada, ou seja, direta ou indiretamente controlada, digamos de maneira eufemística “patrocinada”, visando interesses comerciais e industriais? ³(p. 21).

Além das questões éticas e econômicas implicadas nesta condição “sem condição³” desponta a questão: como a Universidade pode afirmar uma independência, uma forma de soberania, atendendo a uma sociedade com demanda aumentada e com redução de verbas por parte de políticas do estado, sem se arriscar, sem ter que render-se e, segundo Derrida³, capitular sem condição, deixar-se conquistar ou comprar a qualquer preço e continuar cumprindo o seu papel social de contribuir com sua condição do livre questionar a própria sociedade quando esta se afasta dos objetivos democráticos de igualdade de acesso, equidade, e outros pressupostos de um acordo societário em que há a possibilidade de cada indivíduo poder desenvolver sua autonomia e participar do processo de construção social?

É no bojo desta questão que se gera uma tensão quanto ao fim da educação para a formação do indivíduo. Como elaborar uma educação para formar agente competente

moralmente no cenário onde a ética tem sido negligenciada como saber a ser aprendido? Quando na verdade ela, a ética, possui maior relevância do que os saberes técnicos ao tratarmos da importância de que cada indivíduo tem para a construção de uma sociedade com bases democráticas. Como formar para um mercado em que o investimento no desenvolvimento do profissional vem inclusive com fortes nuances humanísticas, mas para que o mesmo (indivíduo), enquanto instrumento, resolva os problemas na “fôrma” dos objetivos que atendem aos interesses corporativos?

Certamente tal contextualização dá todo o sentido ao estudo presente, onde as questões primordiais sobre o objetivo da educação superior reforçam a necessidade do ensino da ética sob novas formas metodológicas e com devida avaliação para garantir que o pensamento reflexivo torne-se um ponto central para a autonomia do sujeito e o desenvolvimento da competência moral.

CAPITULO 2. MORALIDADE

Estudos sobre moralidade transitam no perfil interdisciplinar no qual se deu a constituição do tema ao longo da história humana. Serão abordadas neste capítulo as diversas perspectivas do fato moral e no capítulo seguinte as teorias éticas que se relacionam com a abordagem desenvolvimentista.

Moral e ética são termos que trazem em si a dificuldade de distinção na linguagem cotidiana. Quando buscamos a origem etimológica encontramos a palavra Ethos, que se origina do grego, sendo seu sentido enraizado em dois vocábulos: **ηθος** que significa morada, lugar onde se habita, e, numa conotação ampliada, o sentido de caráter; **εθος** que tem o sentido de hábito (semelhante à hexis) e costumes. Posteriormente, na tradução de **ηθος** para o latim surge o vocábulo mos/ moris que trouxe o sentido de modo de ser, incluindo costumes, mas traduz-se como Moral. Apesar de hoje considerarmos **ηθος** como raiz etimológica de moral e **εθος** de ethos, seus sentidos se relacionam freqüentemente, segundo Maliandi¹³ “...o caráter se forma através do hábito, de forma que, assim especificando, o marco etimológico enquadra uma determinada concepção ético-psicológica”¹³.

O ethos, enquanto fenômeno da moralidade, consiste, numa linguagem filosófica geral, um termo utilizado para fazer alusão ao conjunto de atitudes, convicções, crenças morais e formas de condutas, seja de um indivíduo, grupo social ou etnia, sendo utilizado por outras ciências, tais como antropologia e sociologia, podendo apresentar-se em diversas configurações, mas nunca ausente em nenhuma cultura. No sentido de **ηθος**, traz o significado morada, lugar onde se habita traz o íntimo, o endógeno, de onde tudo sai e volta, ou onde acontecem os atos. ¹³ p. 20.

De acordo com Cortina e Martinez ¹⁴, o termo moral assume, dependendo de sua função como substantivo ou adjetivo, diferentes significados no contexto. Enquanto substantivo traz os sentidos de “forma de vida”, “código de conduta pessoal”, “como ciência do bem”, “disposição de espírito”, “dimensão humana”. Como “forma de vida”, moral é o modelo ideal de boa conduta socialmente com base em princípios, preceitos, comando, proibições, normas de condutas, valores e ideais de vida boa, próprio de um determinado grupo humano, em um determinado momento histórico, o que não propriamente coincide com as convicções e hábitos de todos e cada um da sociedade isoladamente.

A moral como código de conduta pessoal que a partir de um sistema coerente, constituído de um conjunto de convicções e pautas de condutas, serve de base para os juízos morais (conteúdos morais concretos pessoalmente assumidos), que possui como elementos o patrimônio moral do grupo social a que o indivíduo pertence, assim como as diferentes circunstâncias que podem condicionar a elaboração pessoal com base do que se herdou do grupo, e.g. biografia familiar, condições sócio econômicas, habilidade para raciocinar corretamente etc.

No sentido de ciência do bem, que a rigor tal “ciência” não existe, refere-se às diversas doutrinas morais (moral protestante, moral anarquista, moral católica), e a disciplina filosófica - a Filosofia moral ou ética, contém as diversas teorias éticas. Doutrinas podem utilizar as teorias éticas, sua construção é a conjunção de três elementos; tradições ancestrais sobre o bem e o mal, conjunto de crenças e suas interpretações dadas pelos dirigentes daquela doutrina, o sistema filosófico de mais sucesso entre os intelectuais e a população. Cortina e Martinez¹⁴ atentam para os diferentes níveis lógicos que representam as doutrinas morais e as teorias éticas.

...as primeiras tratam de sistematizar um conjunto concreto de princípios, normas, preceitos e valores ,as segundas constituem uma tentativa de explicar um fato: o fato de que seres humanos se orientem por códigos morais, o fato de que existe moral, fato que vamos denominar de fato moral ¹⁴ (p.15).

Ainda no significado de moral como substantivo encontramos o sentido de disposição de espírito, refletida na expressão “ter o moral elevado” sendo sinônimo de ter força e coragem para enfrentar dignamente os desafios da vida como podemos destacar em Cortina e Martinez:

...não é apenas um saber nem um dever, mas sobretudo uma atitude e um caráter, uma disposição da pessoa inteira que abarca o cognitivo e o emocional, as crenças e os sentimentos, a razão e a paixão, em suma, uma disposição do espírito (individual e comunitária) que surge do caráter que se tenha forjado anteriormente¹⁴ (p. 16).

O termo substantivo genérico “a moral”, designa uma dimensão da vida humana, uma necessidade de tomar decisões e atuar respondendo diante de nós e dos outros que nos impulsiona a buscar orientação nos princípios, valores e preceitos.

Além dos sentidos aqui descritos a moral foi pensada e entendida como fenômeno ao longo da história humana sob vários enfoques de diferentes filósofos, para um melhor entendimento sobre o tema, serão abordados os principais enfoques acerca da moral conforme a síntese de Cortina.

2.1 Moralidade como Aquisição de Virtudes que Conduzem à Felicidade

Na Antiguidade, Aristóteles, a partir de uma visão determinista onde no centro da experiência moral encontrávamos a lei natural, moral era a faculdade racional que ajuda a encontrar meios mais adequados para alcançar um fim que já está estabelecido de antemão pela natureza.

Ser moral é aplicar o intelecto para descobrir os meios para alcançar a vida feliz, fazendo uso da racionalidade prudencial, (processo racional de escolha de meios para alcançar um fim global-felicidade) e da racionalidade técnica (delibera sobre fins pontuais, processo racional de resolução dos problemas que surgem durante o processo de alcançar o fim global).

As concepções filosóficas de felicidade divergiam na Grécia antiga, para os epicuristas a felicidade derivava da satisfação dos sentidos e da ausência de sofrimento, se configurando no hedonismo. Já para Aristóteles, a felicidade - Eudaimonia, estava relacionada com a auto-realização através da prática que é própria para cada tipo de ser, mas a felicidade máxima vinha das atividades contemplativas, do pensar, da busca intelectual das respostas verdadeiras. Destas duas concepções temos na atualidade o utilitarismo com suas raízes no epicurismo, e os teóricos não hedonistas com a concepção aristotélica de felicidade.

2.2 A Moral como Cumprimento do Dever

Durante a idade média fortalece-se a lei natural, que passa a moral a adquirir uma perspectiva de “dever”. A Natureza determina o objetivo do homem, logo o homem deve ajustar condutas e a intenção aos preceitos da razão, o que corresponde à capacidade dada pela natureza igualmente a todos os homens, sendo então a felicidade o destino “natural” do homem, não é um fim estabelecido pelo homem. A busca da felicidade encontra os limites no respeito ao outro e a si que a razão impõe.

2.3 Moralidade como Aptidão para Soluções de Conflitos de Forma Pacífica

Nas primeiras décadas do séc. XX ocorrem precedentes para essa nova forma de moral que se abre às sociedades democráticas. Fundamentada na visão kantiana (reino dos fins), cada pessoa é considerada um fim em si mesmo, leva a organização sócio-político-econômica girar em torno de cada ser humano. Para resolver a questão do indivíduo, conjugar os fins individuais com o da sociedade e harmonizar os fins

subjetivos, foram reavivadas as teorias do contrato social, como o “pacto social” de Rousseau - ‘vontade geral - (cada um renuncia a vontade individual para ingressar na vontade geral). No entanto Marx numa visão histórica, relembra o antagonismo de interesses de grupo para mobilizar transformações na sociedade, sendo o conflito o “motor” de mudanças histórico-sociais. A moral entra em conflito com a história. GH Mead, representante significativo de tal moral, resgata, apesar dos conflitos, a necessidade de uma categoria central do fenômeno moral, já assinalada por Hegel, que é o “reconhecimento recíproco”[†]. Junto à “chamada virada pragmática” (“pragmatic turn”) configura-se uma nova concepção de moral, cujo âmbito situa-se na resolução de conflitos utilizando-se da racionalidade, mas não no fato de que os homens dêem a si leis próprias, mas que sejam decididas e justificadas no campo do diálogo, a comunicabilidade constitui a raiz da razão.

2.4 A Moralidade como Prática Solidária das Virtudes Comunitárias

Nos últimos anos do séc. XX em um panorama social onde vigora o individualismo alienante da cultura de massas, fomentada pelas ditaduras de moda e canais de comunicação, surge a ética comunitarista. No sentido de combater o individualismo, o comunitarismo, cujo representante proeminente é o filósofo Charles Taylor, pressupõe que a moralidade do sujeito se concretiza quando se identifica com a comunidade concreta (família, profissão, cidade, nação), a formação da personalidade vem pela percepção de “pertencimento”: “a moralidade não é uma questão de deveres e direitos, mas uma tarefa de toda a comunidade o esforço de desenvolver algumas excelências em todos os seus membros pra alcançar solidariamente uma vida plena de sentido”¹⁴. A visão de uma solidariedade de grupo é passível de fortes críticas a tal moral, pois a solidariedade universalista esta presente como uma necessidade dentro do fenômeno moral e de uma moralidade da comunidade universal, para que certos problemas morais que requerem alteridade, coloquem-se no lugar do outro, inclusive gerações futuras possam ser enfrentados e solucionados.

[†] Role taking – constructo teórico que do ponto de vista do interacionismo simbólico de Mead é o “colocar-se no ponto de vista do outro”, condição para o desenvolvimento moral. Posteriormente será abordado como um aspecto central no ambiente de ensino, mas sob uma abordagem psicológica de Sprinall.

2.5 A Moralidade como Cumprimento de Princípios Universais

Em oposição ao comunitarismo, surge a perspectiva da análise do fenômeno moral em três níveis de desenvolvimento da consciência moral do ser humano que culmina em princípios universalistas. Os conceitos principais giram em torno do desenvolvimento moral e da justiça. São as teorias elaboradas por J. Piaget e L. Kohlberg. Serão detalhadas posteriormente neste estudo. Complementando com Jurgen Habermas cuja Teoria da ação comunicativa tem como suporte teórico para a competência comunicativa, a psicogênese abordada nos estudos de Piaget, sendo um dos filósofos proeminentes neste pensamento, assim como Rawls.

CAPITULO 3. TEORIAS ÉTICAS

As questões deste estudo são investigadas no ethos, tanto a ética quanto a moral existem pelo fenômeno moral, sendo que a moral orienta as ações concretas para casos concretos. A moral age sobre casos concretos. A ética objetiva esclarecer o campo da moral, ela é normativa, sua influência direta sobre os casos concretos se dá com a reflexão sobre diferentes morais e as diferentes maneiras de justificar racionalmente, podendo indicar qual a moral é mais razoável para que possamos orientar nossos comportamentos. Enquanto instância reflexiva, existem no desenvolver do seu raciocínio os juízos moral e ético, o primeiro parte de uma concepção determinada (intenções e conseqüências de uma questão moral avaliada) seu núcleo de reflexão recai sobre “qual dever cumprir”, ao passo que o juízo ético consiste no uso de argumentos com base filosófica, solidamente construídos para justificar a escolha da doutrina moral eleita, constituindo o questionamento-raiz “o porquê do cumprimento de tal dever”. A reflexão na busca da compreensão da dimensão moral permite a construção do sentido da existência, sendo, pelo autoconhecimento, identificado o próprio sentido da liberdade¹⁴.

A ética, enquanto lugar no campo dos saberes, consiste em um saber da filosofia prática. Aristóteles classificou os saberes como teóricos, poiéticos e práticos. Os teóricos (theorein= contemplar), que constituem os saberes da natureza, investigam o mundo como ele é, versando sobre “o que não pode ser de outra maneira”. Os saberes poiéticos (poien=fazer, fabricar, produzir) procuram estabelecer normas sobre como se deve agir para produzir um fim desejado, apesar de possuírem um caráter normativo não nos servem como orientação para a vida, são saberes tecnológicos, consistem no desenvolvimento de habilidades e técnicas. Os saberes práticos (práxis = atividade, tarefa, negociação) que tratam do que deveria ser, do que seria bom que acontecesse, são saberes para nos conduzir ao bem no conjunto da vida humana. A ética é um saber da filosofia prática sobre as decisões para uma vida boa.

A construção das diversas teorias éticas para base argumentativa das diferentes morais se dá, na medida em que acontecem as diversas fases da história da filosofia ocidental, sendo a primeira fase a Filosofia da antiguidade clássica; a segunda fase Filosofia Moderna, vai do período moderno (séc. XVII) até o séc. XX, encontramos as éticas da era “consciência”, e no início do século XX, período contemporâneo, dá-se a

terceira fase cuja denominação é Filosofia Contemporânea onde acontece a virada lingüística desenvolvendo-se as éticas da linguagem. A Filosofia enquanto disciplina primeira de investigação sobre o desenvolvimento humano consiste inquestionavelmente fundamental para a discussão sobre moralidade. No entanto, nem todas as teorias éticas fazem uma interface tão significativa com o desenvolvimento moral segundo a visão aqui discutida. Sendo assim, as éticas do período clássico não serão abordadas neste estudo, sendo contempladas as éticas das Filosofias Moderna e Contemporânea, com ênfase nos autores relacionados com a construção do estudo pela relevância para as teorias desenvolvimentistas (Kant, Rawls e Habermas).

3.1 Filosofia Moderna

3.1.1 Éticas da Era da “Consciência”

A profunda transformação cultural na era moderna com os eventos na ciência, as guerras religiosas, a expansão cultural da Europa, desmoronam as visões tradicionais. René Descartes, um dos fundadores da filosofia moderna dá início à crítica da filosofia escolástica e inicia uma nova visão de mundo através de um novo método científico para servir de base à ciência, sua obra é quase toda voltada para a questão epistemológica, pouco aborda sobre a ética, mas a relevância de sua contribuição, cabe uma breve referência. Acontece no campo da filosofia a virada epistemológica, em lugar de conhecer a natureza (conforme a antiguidade) ou Deus (de acordo com a idade média), temos o surgimento do sujeito do conhecimento. As indagações de Descartes são a respeito da capacidade da razão humana para conhecer e demonstrar a verdade do conhecimento, o sujeito do conhecimento como consciência de si reflexiva¹⁵. Renunciando às questões sobre o ser das coisas para partir da pergunta sobre os conteúdos da consciência humana.

◆ HUME

David Hume, empirista radical, destacou-se pelo seu ataque ao racionalismo que acusava de dogmático por manter uma concepção da razão excessivamente idealizada e uma culpável ignorância sobre tudo o que se relaciona com as paixões humanas¹³, refutava um dos baluartes da filosofia moderna que é o conceito racionalista do “eu”. A partir de sua concepção ética, Hume critica principalmente as teorias éticas de base teológica, concretamente contra a obra *Whole Duty of Man*, provavelmente escrita por

Alestree, a partir dela e da crítica ao filósofo racionalista Walloston, Hume denuncia o que consiste em extrair juízos morais a partir de juízos fácticos, o que é denominado posteriormente por Moore (*Principia Ethica*) por Falácia naturalista ^{14,15}.

Em todos os sistemas morais que conheci até agora, constatei sempre que o autor raciocina durante algum tempo da forma normal, e estabelece a existência de 'Deus' ou faz observações sobre os assuntos humanos; quando de súbito tenho a surpresa de verificar, que em vez da copulação usual de proposições, é, e não é, não encontro nenhuma proposição que não esteja ligada com um “deve” ou um “não deve”. Esta mudança é imperceptível; mas tem, contudo, conseqüências definitivas. Pois como este deve ou não deve expressa uma nova relação ou afirmação, é necessário que seja constatada e explicada; e ao mesmo tempo em que se dê uma razão, para o que parece em geral inconcebível, como é que esta nova relação pode ser deduzida de outras, que são completamente diferentes dela. ¹⁶ (p. 509)

As bases humanas da ação são estabelecidas nas paixões e desejos, segundo Hume. O erro dos racionalistas em considerar que nossa conduta segue a razão tem origem na crença errônea de que somos movidos pela paixão somente quando sofremos algum “arrebamento emocional”¹⁶, Hume então se refere a paixões calmas cuja ação sobre a vontade confundimos com racionalidade, pois pode gerar suavidade e tranqüilidade. No terreno da moral, que é uma questão de sentimentos subjetivos e não de fatos, a bondade ou maldade das ações depende dos sentimentos de agrado ou desagrado que produz em nós, à razão é concernida ao conhecimento do dado e à possibilidade de julgar a melhor aplicação dos meios aos objetivos de conseguir algum fim, mas não tem o discernimento entre a bondade e a maldade das ações e nem produz efeitos práticos, não é ela que faz as distinções morais, pois se trata de uma faculdade exclusivamente cognoscitiva e está relacionada estreitamente com as paixões sendo a mesma escrava das paixões, e não pode aspirar a nenhuma outra função que a de servir e obedecer a elas. ^{15,16}

Os fundamentos dos juízos morais são a utilidade e a simpatia. Obedece-se às normas, porque se não o fizesse seria prejudicial daí a utilidade. Quanto à simpatia, resulta de como ecoam em nós as ações dos outros, provocando aprovação ou desaprovação, ela origina a justiça, o que, segundo Hume, é uma virtude artificial.

A ética de Hume finda em um naturalismo, é devido à natureza humana, seus impulsos e suas necessidades, que se constituem nossas crenças básicas e nossa forma de agir¹⁵.

◆ KANT

Immanuel Kant, um dos mais importantes filósofos da era moderna. Influenciado pelas idéias do iluminismo, buscava as respostas para as questões humanas com a valorização do homem e da razão, onde esta última explicaria todas as coisas do universo e se contrapunha a fé.

Buscava em sua obra estudar separadamente os saberes teóricos e os saberes práticos, já distintos por Aristóteles. Para Kant, os conhecimentos filosóficos direcionavam a razão para uma reflexão disciplinada. A razão, como tema central da investigação de Kant, no campo teórico, trata-se do conhecimento legítimo da realidade com base na distinção entre entendimento e conhecimento, no âmbito da prática trata-se da livre escolha de seres racionais que podem ou não se submeter à lei moral, portanto age moralmente somente aquele que é capaz de autodeterminação. Kant atribui ao sujeito o trabalho de construção do objeto de conhecimento. O sujeito epistêmico é fonte da razão teórica e da razão prática para atuar no mundo¹⁷. Com a razão teórica reconhece os limites dados pelas leis da natureza, que funcionam de forma independente da vontade. A razão prática contém como pré-requisito a liberdade, onde o princípio regulador da vontade autônoma é o imperativo categórico cuja finalidade é viabilizar o convívio numa sociedade livre e justa. Mas como se dá a certeza de que as leis que limitam a razão teórica são verdadeiras, assim como as leis procedentes da vontade legisladora (razão prática) são justas e respeitam a dignidade e a vontade do outros? Essa resposta Kant tenta construir a partir três faculdades que residem na mente humana e que constroem o conhecimento¹⁷:

- Faculdade do Conhecer: cuja categoria objetiva a priori é o entendimento que reconstrói as leis que regem o mundo da natureza. Além do entendimento Kant reconhece a Intuição como uma forma de conhecimento, pois recebe a informação sob forma de sensação, enquanto que o entendimento trabalha as impressões que darão forma ao conteúdo.
- Faculdade do querer: cuja categoria a priori e a razão que procura elaborar as leis que regem o mundo dos fins, é a razão que orienta a vontade.
- Faculdade do juízo: Procura relacionar o mundo da natureza com o mundo dos fins, é a mediadora entre razão teórica (sediada no entendimento) e razão prática (sediada na vontade): “Permite verificar a procedência de um juízo analítico ou sintético, a verdade do conceito elaborado ou da lei descoberta”¹⁷ (p. 48). É a faculdade do juízo que permite validar o imperativo categórico transformando-o em princípio de ação e caráter universal.

Embora o tempo de Kant tenha sido o tempo da física Newtoniana, onde no mundo físico não havia lugar para a liberdade e uma visão mecânica do universo regia todos os fenômenos, inclusive os que afetam a vida humana, o mesmo introduz o princípio da autonomia como princípio moral, o que consiste a maior das mudanças no campo da ética. Kant, busca superar o “naturalismo”, o âmbito da moral é o da autonomia humana, o da realização da humanidade em cada indivíduo, não é o conhecimento, mas a conservação e promoção da vida de todos e em cada um deles. Ser digno de felicidade é ter um comportamento em conformidade às regras, é cumprir o dever, mesmo que não leve à felicidade.

A ética Kantiana é reconhecida como a ética do dever, a ação moral consiste no cumprimento da lei moral não em conformidade com o dever, mas pelo dever^{14,15,17}.

Não é fundada na felicidade como o bem, pois, sendo esta, por uma forte inclinação, o destino natural do homem, não pode ser extraída de princípios que se fundam na natureza humana uma filosofia pura dos costumes. As inclinações naturais podem ser tanto aliados quanto obstáculos para cumprir aquilo que a razão nos apresenta como um dever¹⁸.

Para Kant s princípios morais não se fundam nas particularidades da natureza humana, mas têm de existir por si, podendo derivar regras práticas (imperativos) para a natureza humana (racional).

O que consiste na “virada copernicana” em Kant é a construção de uma ética, cujo ponto de partida não é o bem que desejamos como seres naturais, mas o dever que reconhecemos como seres racionais: Porque o dever não é dedutível do bem, mas o bem próprio e específico da moral não consiste em outra coisa senão no cumprimento do dever¹⁵ p. 69.

Para Kant o real problema é criar um imperativo de moralidade, os categóricos que declaram o caráter universal de uma ação como em si objetivamente necessária, sem relação com nenhum outro fim. Diferente de um imperativo hipotético que diz somente se a ação é boa em vista de algum propósito possível ou real. Na ética Kantiana o imperativo categórico. “Age segundo máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne universal”^{14,15,17}, é de onde derivam todos os imperativos do dever e com isso equilibra-se a comum razão humana em seus juízos práticos^{17:18}.

O cumprimento da lei pelo dever sujeita o homem à sua própria legislação, obrigando-o a agir de acordo com a sua vontade, o que numa lei moral, consiste na “boa vontade”, compreendida como sendo o respeito ao compromisso com a dignidade das pessoas: Aja de tal modo que você trate a humanidade, tanto na sua pessoa quanto na de qualquer outra, sempre como um fim em si mesmo e nunca apenas como meio¹⁸ p.59.

A moralidade possibilita então o “reino dos fins¹⁸”, pois é a única condição que pode fazer de um ser racional um fim em si mesmo, consiste na relação de toda a ação com a legislação, só por ela é possível ser um membro legislador. A necessidade prática da ação, segundo princípios, não parte dos sentimentos, impulsos e inclinações, mas das relações de seres racionais entre si, onde a vontade é legisladora para poder ser pensada como um fim em si mesmo: “Aja por máximas de um membro legislador universal em um possível reino dos fins”¹⁸ p.63.

Sobre a vontade Kant diz que deriva senão da propriedade humana de liberdade, afirma a liberdade como um postulado da razão, pois orienta a vontade, que possibilita a decisão por si mesmo, o homem como protagonista de sua própria vida, o que consiste na mais surpreendente qualidade humana, daí estabelece a ligação da liberdade com moralidade e a inevitável ligação do princípio da Autonomia como o princípio universal de moralidade, pois é o fundamento da dignidade humana e de toda natureza racional:

Como ser racional e, portanto, pertencente ao mundo inteligível, o homem não pode jamais intuir a causalidade de sua própria vontade senão sob a idéia da liberdade, pois a independência das causas determinantes do mundo sensível (independência que a razão tem sempre de se atribuir) é a liberdade. Ora, à idéia da liberdade está inseparavelmente ligada ao conceito de autonomia, e a este, o princípio universal da moralidade, que serve de fundamento à idéia de todas as ações de seres racionais, tal como a lei natural está na base de todos os fenômenos¹⁸ (p. 85)

Pela capacidade de gerenciar a própria vontade pela razão, faz-se necessária a criação de normas para nos guiarmos. “A existência de orientações morais leva-nos ao conhecimento da liberdade, ao passo que a existência da liberdade é a razão de ser das próprias orientações morais”¹⁸ (p. 82).

(...) Kant afirma que o bem próprio da moral consiste em chegar a ter uma boa vontade, ou seja uma disposição permanente para conduzir a própria vida obedecendo aos imperativos categóricos, pois são os únicos que nos garantem uma verdadeira liberdade diante dos próprios medos, dos instintos e de qualquer outro fator alheio à própria autodeterminação pela razão¹⁴ (p.71).

Para sabermos então se uma máxima pode ser considerada uma “lei moral”, temos que saber se ela reúne as seguintes características: universalidade; referir-se a seres que são um fim em si mesmos e valer como norma para uma legislação universal em um reino dos fins¹⁸ (p. 66).

Na contemporaneidade Kant está na base da construção da Bioética, onde o conceito de autonomia veio como um dos eixos centrais, junto com os princípios hipocráticos de não maleficência, beneficência e justiça para, dentro de um novo

paradigma, orientar os atores envolvidos na tomada das decisões referentes aos avanços do homem em relação aos limites “naturais” da vida humana. Seus conceitos transitam na base da organização das teorias cognitivistas de desenvolvimento moral como veremos adiante em Piaget.

◆ UTILITARISMO

É uma corrente de pensamento que aparece no mundo moderno como uma nova forma de hedonismo clássico, porém renovada por adotar o caráter social. Afirma que o que impele o homem a agir é a busca do prazer e considera que todos temos “sentimentos sociais”, em destaque a simpatia, o que nos leva a perceber que o outro deseja também alcançar o prazer. Apesar de Cesar Beccaria em seu livro “dos Delitos e das Penas” (1764) elaborar “a máxima felicidade para o maior número de pessoas”, como corrente de pensamento do campo da ética e da filosofia, as idéias utilitaristas originaram-se do pensador francês Claude Adrien Helvetius e do inglês Jeremy Bentham (1748-1842) que formularam o “princípio da utilidade” como critério de valor moral do ato, onde o Bem seria aquilo que maximiza o benefício e reduz a dor ou sofrimento. Tal princípio difundiu-se muito no séc. XVII, durante o Iluminismo, por ir ao encontro de um projeto de reforma social^{14,15}.

Bentham cria a aritmética dos prazeres, que se apóia, nos seguintes princípios:

O prazer pode ser medido, pois todos são qualitativamente iguais, podendo-se calcular o maior prazer quantitativamente a partir de critérios pré – estabelecidos. Diferentes pessoas podem comparar prazeres entre si e para conseguir um máximo de prazer. Jonh Stuart Mill, embora afilhado de Bentham, contrapõe-se a tais princípios, afirmando que os prazeres se diferenciam qualitativamente, de modo que há prazeres inferiores e superiores. As pessoas que experimentam tais prazeres é que são legitimadas para classificá-los, tais pessoas preferem os prazeres intelectuais e morais. Isso faz Mill concluir: “Melhor ser um Sócrates insatisfeito, do que um porco satisfeito.”¹⁵ O utilitarismo de Mill, supervaloriza os sentimentos sociais como fonte de prazer e garante que a ética utilitarista pode converter uma pessoa da obrigação moral de renunciar à felicidade individual pelo bem comum. Por isso, o utilitarismo de Mill é qualificado como idealista.¹⁴ p.7

O princípio utilitarista de moralidade é um critério para decisão racional e sua aplicação na vida em sociedade esteve e está na origem do desenvolvimento da economia e do bem estar de melhorias sociais.¹⁴

3.2 Filosofia Contemporânea

3.2.1 Éticas da Era da Linguagem

Nestas éticas a linguagem constitui o principal interesse da filosofia, designa o predomínio da linguagem sobre o pensamento como um dos objetos da investigação filosófica. De acordo com o filósofo estadunidense Donald Davidson (1917-2003), é uma expressão que nomeia um novo paradigma quanto ao modo de se fazer filosofia, de descrever a verdade e o mundo, a filosofia analítica aparece como o resultado da “virada lingüística”.

A expressão “virada lingüística” ou “giro lingüístico”, na segunda metade do século XX já vinha sendo utilizada, Richard Rorty escreve um livro com o título de “The linguistic turn”, reunindo textos sobre filosofia lingüística, com uma visão da qual os problemas filosóficos são problemas que poderiam ser resolvidos (ou dissolvidos) pela reforma da linguagem, ou por uma melhor compreensão da linguagem que usamos presentemente a partir daí, a expressão ganhou popularidade.

3.2.1.1 As Éticas Procedimentais

Apesar de construírem abordagens teóricas numa tradição kantiana afirmando que a questão da ética não é outra senão a dimensão universalizável do fenômeno moral e tendo como valor a ser alcançado pelas normas não o que é bom, mas o justo, os procedimentalistas pensam que a comprovação das normas por uma pessoa é insuficiente, sendo a comprovação empreendida por todos os afetados pela norma através de procedimentos racionais. O procedimento aqui é o diálogo, onde ocorre a tematização do ethos. Dentre as éticas procedimentais a ética da justiça como imparcialidade e a ética do discurso serão aqui fundamentadas por consistirem as principais bases filosóficas do estudo.

◆ TEORIA DA JUSTIÇA COMO EQUIDADE – JONH RAWLS

A justiça desenvolvida por Jonh Rawls orienta a Teoria dos estágios de Kohlberg, sendo nível pós-convencional compatível com a Filosofia dos Direitos Humanos onde o raciocínio moral autônomo é orientado para princípios de justiça social, com preocupação com as diferenças sociais e com bases em uma sociedade ideal regida por princípios democráticos de igualdade e liberdade.

É uma teoria da justiça adequada a uma sociedade ordenada, tendo seu modelo a social democracia americana, no entanto tem uma pretensão universalista devido ao seu caráter consensual. Numa visão kantiana de contrato social John Rawls propõe em sua teoria de princípios morais básicos escolhidos a partir de uma situação hipotética (posição original), o que aconteceria a partir de duas etapas, (1) “uma interpretação de uma situação inicial e do problema da escolha colocada naquele momento” e (2) “um conjunto de princípios que, segundo se procura demonstrar, seriam aceitos consensualmente. O princípio de justiça como equidade deve regular a estrutura básica das sociedades democráticas, cuja questão de como devemos viver, dado que temos diferentes visões sobre como é a melhor vida é contemplada em um razoável pluralismo de doutrinas abrangentes e veiculando as diversas concepções de bem com a contingência da vida humana^{19, 20}.

A “justiça como equidade” é a idéia da sociedade como um sistema equitativo de cooperação social entre pessoas livres e em iguais. O conceito de justiça não pressupõe uma concepção específica de bem e limita as concepções de bem permitidas, dando a ele uma anterioridade em relação ao conceito de bem. “A idéia do justo é um elemento essencial daquilo que chamei de liberalismo político. Ela tem um papel central na teoria da justiça como equidade, que é uma forma desse liberalismo.”²⁰ (p. 294)

Para Rawls, as pessoas são agentes razoáveis e racionais. Razoáveis porque estão dispostos a sujeitar-se aos princípios de justiça publicamente reconhecidos. Racionais porque, são dotados das capacidades de julgamento e deliberação ao buscar realizar fins próprios. Desta forma são consideradas livres por possuírem as duas competências morais básicas – o senso de justiça e uma concepção particular do bem – e são julgadas iguais por possuírem as mesmas competências em um grau mínimo necessário para serem membros plenamente cooperativos da sociedade. São, por conseguinte. A partir de tais pressupostos, os cidadãos na “posição original” onde como pessoas livres e iguais, escolheriam racional e consensualmente em uma posição inicial de igualdade, e sob um “véu de ignorância” que os deixaria sem saber se seriam, ou não, favorecidos por contingências sociais e naturais, em circunstâncias nas quais as “pessoas apresentam reivindicações conflitantes em relação à divisão das vantagens sociais em condição de escassez moderada”¹⁹.

A partir de então se passa ao segundo estágio da visão contratualista de Rawls – os princípios de justiça. Estes são: o princípio de liberdades básicas iguais para todos, o

princípio de igualdade de oportunidades para todos e o princípio da diferença. São princípios de justiça que devem regular a distribuição dos “bens primários”, que consistem nos “direitos e liberdades fundamentais”, a “livre escolha de ocupação num contexto de oportunidades diversificadas”, os “poderes e prerrogativas de cargos e posições de responsabilidades nas instituições”, a “renda e riqueza” e as “bases sociais do auto-respeito”. São meios polivalentes para as pessoas desenvolverem e exercerem suas capacidades morais.¹⁹

Tais princípios são colocados numa ordem em que o primeiro princípio teria primazia sobre o segundo e este sobre o terceiro, de forma que uma restrição da liberdade não poderia ser trocada por uma diminuição das desigualdades econômicas e sociais.

Rawls argumenta, no entanto, que um princípio “que prescreva a satisfação das necessidades básicas dos cidadãos” deve preceder todos esses princípios, na medida em que esta satisfação é indispensável “para que os cidadãos entendam e tenham condições de exercer” o direito às liberdades básicas estabelecido pelo primeiro princípio.¹⁹ Os procedimentos dialógicos entre pessoas (sob o véu da ignorância), concebidas como racionais e autônomas da teoria ética de Rawls orienta os conteúdos morais aceitos pelas sociedades pluralistas e democráticas.

◆ **TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO - JURGEN HABERMAS**

Jürgen Habermas é filósofo, sociólogo, jornalista e professor, é considerado o herdeiro do pensamento da Escola de Frankfurt, da Teoria Crítica, cujos fundamentos encontram-se na crítica à concepção instrumental da razão.

Na tentativa de desenvolver um conceito de uma racionalidade que se contraponha à razão instrumental, elabora uma teoria de evolução social que recupera o potencial da razão e vincula esse potencial a “processos de aprendizagem, no nível individual e coletivo”.²¹(p. 22). Em suas preocupações com a relação entre teoria e práxis investigou três aspectos predominantes no capitalismo avançado:

- Relação entre a ciência, política e opinião pública.
- A relação entre interesse e conhecimento cognitivo.
- Aspectos metodológicos de uma teoria social com pretensões a assumir um papel de crítica dessa sociedade.

Aponta para o fenômeno de uma população manipulada pela mídia de massa, o que dificulta/impede, um desenvolvimento da capacidade de discurso e de uma vontade política capaz de questionar essa sociedade. Tal fenômeno se deve dentre outros fatores,

a interdependência crescente de pesquisa, tecnologia e da administração que vem transformando as ciências numa forma primária de produção, o que cria uma série de crises de legitimação nas sociedades capitalistas. A partir desse contexto, ao final da década de sessenta (68/70), examinou as instituições de ensino superior, onde, além de tentar compreender essa estrutura inicia um processo de reação com a reconstituição das entidades de ensino superior como entidades políticas, desenvolve a crítica de forma discursiva com o intuito de re-politizar o público²¹.

A teoria do agir comunicativo tem seu foco nas análises das ações, quanto a isso Habermas²² sustenta que as ações sociais podem ser analisadas em termos de racionalidade, sendo assim, as categorias ação teleológica, ação regulada por normas, ação dramaturgic e agir comunicativo são ações planejadas e executadas contendo uma racionalidade, podendo cada uma ser avaliada por uma terceira pessoa também racionalmente. Cada tipo de ação está vinculado a um tipo de conhecimento, a um modelo de transmissão daquele conhecimento. Segundo Bannel²¹ “ação teleológica é a ação instrumental e estratégica que prevalece nos processos de racionalização dos subsistemas econômico e administrativo do poder” ²¹ (p. 49). No processo de racionalização do mundo da vida prevalecem os outros três tipos de ação, a ação regulada por normas, ação dramaturgic e agir comunicativo, atuando nas dimensões ética, política e cultural.

Agrupa as ações em duas categorias: ação comunicativa e ação estratégica, a ação comunicativa orientada para o entendimento mútuo, enquanto a estratégica é orientada para o sucesso dos interesses privados²². Aponta como uma das patologias de comunicação do mundo moderno o resultado de uma confusão na comunicação entre as duas ações.

Habermas identifica nas sociedades capitalistas a existência de potenciais de racionalidade latentes em concepções de mundo, diferente da instrumental e estratégica, imersas nas estruturas plenamente ativas em certos subsistemas societários, apesar do predomínio da razão instrumental e estratégica, como o sistema jurídico, na arte e na ciência institucionalizada²³.

Sua teoria da ação comunicativa busca satisfazer as seguintes pretensões:

Elaborar um conceito de racionalidade comunicativa capaz de emancipar-se dos pressupostos individualistas e subjetivistas, reunir um novo conceito de sociedade a partir da integração de dois níveis, o de “mundo vivido” (lebenswelt), o mundo dos sistemas e desenvolver uma teoria crítica da modernidade que identifique suas patologias e que sugira novas vias de reconstrução do projeto racionalista do Iluminismo ao invés de abandoná-lo.²²

Sobre mundo vivido Habermas refere-se como o mundo cotidiano onde a ação comunicativa circula e a linguagem desempenha um papel agregador e que garante a reprodução social do mundo da vida. É o lugar de mudanças, pois é o lugar em que os atores sociais realizam questionamentos e reformulam as aspirações de validade em relação ao mundo objetivo, social e subjetivo, onde são contestadas as verdades dos fatos, a validade das normas e a veracidade das manifestações subjetivas²³. Segundo Bannel²¹:

Mundo da vida é o lugar do agir comunicativo, tanto no seu papel de transmissão de culturas, de integração social e de socialização de indivíduos, quanto como lugar de entendimento mútuo, e portanto, de coordenação de ações sociais.

Sobre o mundo dos sistemas Habermas refere-se ao sistema político e econômico onde a linguagem é substituída pelo dinheiro e pelo poder.²¹ (p. 27)

Segundo Habermas, nas sociedades modernas capitalistas o mundo da vida e o mundo sistêmico se interpenetram e se interdependem em princípio, um do outro. No entanto a colonização do mundo da vida pelo mundo vivido, aonde a ação instrumental vai invadindo os espaços societários do mundo vivido desalojando a ação comunicativa do seu habitat natural (famílias, associações de bairro, instituições sociais, comunidades de base etc.) se constitui a Patologia da Modernidade²⁰.

- **A Ética do Discurso de Habermas**

A ética do discurso nasce na década de setenta trazendo como procedimento o diálogo, para discernir entre o socialmente vigente do moralmente válido. Habermas em sua obra “Consciência Moral e Agir Comunicativo”, apresenta fundamentação da ética do discurso e sua aplicabilidade na vida cotidiana:

É uma teoria moral que pressupõe a linguagem, sendo esta o denominador comum da Filosofia, Sociologia e Psicologia, possibilitando a unidade interdisciplinar²⁴.

Seus fundamentos encontram-se na razão kantiana revitalizada, da razão monológica existente no sujeito epistêmico para a razão dialógica que pressupõe o grupo numa situação de ideal de diálogo e em um contexto processual no qual a linguagem torna-se constitutiva da razão. Fundamenta-se também no imperativo categórico e na busca de valores universais, mas não a partir de leis próprias, mas através do diálogo para o entendimento mútuo e consensual para a construção de uma universalidade nos valores.

Em Kant o ponto de partida da ética era o fato da consciência do dever, agora partimos de um fato, as pessoas argumentam sobre normas e se interessam em averiguar se são moralmente corretas.²⁵ O diálogo que a ética discursiva pressupõe, na verdade, é um “procedimento dialógico”²⁵, pois se acontece o diálogo sem o intuito de um entendimento mútuo, o diálogo torna-se absurdo, no entanto se levamos o diálogo a sério para haver um entendimento mútuo a respeito do problema, então o sentido do diálogo como busca cooperativa de justiça e da correção torna-se um procedimento ético. O procedimento dialógico da ética discursiva busca os pressupostos que tornam os argumentos das normas racionais. Como regras o discurso contém:

- É lícito a todo sujeito capaz de falar e agir, participar dos discursos
- Qualquer um introduzir a asserção do discurso
- Qualquer um manifestar suas atitudes, desejos e necessidades
- Não é lícito impedir falante algum, por uma coerção exercida dentro ou fora do discurso, de valer-se de seus direitos estabelecidos²⁵.

O Princípio da universalização, um princípio ético-discursivo, que funciona como um “princípio – ponte”²⁵ que torna possível o acordo em argumentações morais”, já está na base do entendimento de cada participante do diálogo, ou seja, todos os afetados pela situação avaliada.

A validade de uma norma se dá quando esta norma escolhida pode ser fundamentada com a participação de um discurso prático por parte de todos os afetados pela norma.

Universalidade - toda norma válida tem que preencher a condição de que as conseqüências e efeitos colaterais que presumivelmente resultam de sua observância universal para a satisfação dos interesses de todo indivíduo possam ser aceitos por todos os concernidos ²⁵ (p. 147).

Uma ação comunicativa pressupõe²³:

- a competência comunicativa dos integrantes do grupo;
- situações dialógicas ideais, livres de coerção e violência;
- um sistema lingüístico elaborado que permita por em prática o discurso prático e teórico[#]

Os dois primeiros pressupostos encontram fundamentação no estruturalismo genético de Piaget. A competência comunicativa é a expressão do pensamento lógico e moral. O que se denomina pensamento socializado ou inteligência comunicativa é a

[#] Discurso teórico - busca validar ou refutar afirmações factuais. É um procedimento adotado nas ciências onde a prova da verdade é possível dentro de um processo argumentativo da comunidade científica. Discurso prático - busca a validade da norma ao problematizar a justeza de uma norma ou sistema normativo²⁴

faculdade da razão que com o desenvolvimento cognitivo e afetivo permite a comunicação de idéias e dos próprios pensamentos, considerando os pontos de vista dos agentes, seu nível de informação seus interesses, sua condição de compreensão, significa que o pensamento deixou de ser egocêntrico, privatizado, monológico, utilizando como expressão verbal uma linguagem com o objetivo da compreensão por parte do outro. O pressuposto teórico de Habermas transforma-se em um conhecimento assegurado pela experiência.

A situação dialógica ideal, foi precedida por Kohlberg e Piaget ao descreverem a prática dos jogos infantis. A tomada de consciência social se dá a partir da consciência da natureza social das regras e na experiência de respeito mútuo, levando a criança a experimentar no jogo os diversos papéis de cada um no jogo. Ao questionar a validade das regras e ao renegociar com os outros membros para do jogo social a criança pratica mentalmente o discurso ético, realiza um discurso interior que pressupõe a antecipação da ação do outro calculando e ponderando. Em caso de equívoco os pares corrigem, contestam e argumentam, podendo originar novas regras de um novo consenso.

O diálogo com as bases da ética do discurso se torna evidente contribuição no desenvolvimento da competência moral e estabelecendo sua relação com a competência comunicativa, constituindo como uma das fundamentações do método de discussão de dilemas da Teoria do Duplo Aspecto, que será posteriormente apresentada. A ética discursiva faz-se uma urgente necessidade das sociedades pluralistas, pois a idéia de que todas as pessoas são interlocutores válidos, pois são afetados pela norma, dá ao diálogo a dimensão mais profunda do respeito ao ser humano, pois estabelecer condições de simetria de discurso torna as decisões moralmente corretas, não pela decisão da maioria, mas com o consentimento de todos os envolvidos porque atendem interesses universalizáveis.

CAPITULO 4. DESENVOLVIMENTO MORAL

4.1 Cognitivismo / Ciências Cognitivistas

A investigação sobre o desenvolvimento moral de indivíduos humanos faz interface com diversas disciplinas, desde a filosofia, a psicanálise, a psicologia e as ciências cognitivas. Os debates sobre o desenvolvimento moral ao longo da história humana têm coincidido com a própria definição da natureza humana: para Kant, a natureza moral do homem provém de uma racionalidade que se opõe às emoções, já para Hume a razão tem sua origem nas emoções, afirmando que a razão é escrava das paixões^{14, 16}. De fato investigavam a história do autoconhecimento e de como se dava o conhecimento do mundo. Não somente os filósofos citados, mas também outros (Descartes, Locke, Leibniz e Husserl) poderiam ser considerados “proto-cognitivistas”²⁶. As ciências ditas cognitivistas preocupam-se em como se dá a representação da vida, do amor, do movimento, da linguagem, como se dá a memória, o comunicar-se. A razão e a emoção tomam o lugar de operações mentais.²⁷ Na verdade razão e emoção são aspectos genéricos de um mesmo contínuo, e expressam as mais sofisticadas operações do ser humano, envolvidos no que denominamos mente.

Como parte desse contínuo podemos destacar, no extremo racional, operações com o pensamento lógico, o cálculo mental e a resolução de problemas, na ponta emocional, o medo, o prazer, a agressividade. No meio uma infinidade de possibilidades: o comportamento socialmente determinado (ajuste social), a apreciação e a criação artística, tomada de decisões, planejamento de ações futuras e assim por diante²⁷ (p. 653)

A percepção da lógica das operações mentais é o que denominamos de “consciência”, não é exatamente o mesmo que a razão, como erradamente é interpretada, pois na maioria das vezes usamos a razão sem estarmos conscientes dos processos das nossas operações mentais, ou seja, o uso da razão muitas vezes é inconsciente²³. Além disso, a razão é fortemente ligada à emoção, de um modo ou de outro nossos pensamentos são sempre ligados à emoção. Lent, com base no pensamento de Damásio, afirma que:

...o uso da razão implica na busca de memória, estas estão associadas à marcadores somáticos que representariam o padrão mental de comportamentos e manifestações fisiológicas que teriam provocado quando foram armazenados, os marcadores somáticos seriam particularmente importantes quando há emoções negativas associadas a uma determinada informação, e a sua existência é fundamental para o processo de tomada de decisão que caracteriza o uso da razão. O indivíduo teria à sua disposição (na memória) uma hierarquia de marcadores somáticos, e escolheria pra cada etapa racional a informação associada ao marcador menos negativo.²⁷ (p.671)

Embora hoje se saiba que o cérebro tem estreita relação com a mente, ambos têm existências independentes. A nossa existência relacional no mundo adquire um caráter circular quando nossas mentes, despertadas por este mundo em que ao mesmo tempo que o projetamos, nos descobrimos com ele. Nossa estrutura cognitiva é que nos permite isso. Ao refletirmos nos encontramos em um círculo, estamos em um mundo que parece que já existia antes da reflexão ter-se iniciado, mas esse mundo me compõe e eu o componho, como Varela²⁶ destaca "O mundo é inseparável do sujeito, mas de um sujeito que só é projeto do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta." ²⁶ (p. 22)

O aspecto cognitivo então concebe a agremiação de diversas disciplinas associadas, tais como a lingüística, psicologia, neurociências, algumas vezes da antropologia e a filosofia da mente, além de pesquisadores em biologia molecular até mesmo física atômica, compondo o que se denomina de ciência cognitivista.

As ciências cognitivistas inauguram-se na década de 40, com o modelo computacional, cuja idéia impregnante é a da representação do mundo através da manipulação de símbolos o que coincide com a grande ciência da época - a cibernética. Embora atualmente receba fortes críticas, este modelo cibernético das ciências cognitivistas, deu grandes contribuições, das quais podemos destacar o estabelecimento das metadisciplinas da teoria dos sistemas, introduzindo novas abordagens na biologia (fisiologia regulatória, ecologia), assim como nas ciências sociais (terapia familiar, antropologia estrutural). Assim como a formulação dos primeiros sistemas auto organizadores²², que contribuem para elucidar a complexa relação biológico-emocional-social, indivíduo singular - sociedade.

Nos últimos anos as críticas ao conceito de representação como ponto de apoio das ciências cognitivistas tem dado alternativas para uma releitura da organização dos processos cognitivos. As descobertas dos processos de auto-organização, denominadas também de emergência, originaram o conexionismo, cuja leitura de representação não é uma função de símbolos particulares, mas consiste na correspondência entre um estado global emergente e as propriedades do mundo. Contrariamente a prolongada discussão sobre o caótico armazenamento de informações, as estruturas cognitivas biológicas podem ser mais bem compreendidas com base em conexões massivas e distribuídas de maneira que estas conexões efetuadas entre os grupos de neurônios mudam como resultado da experiência.

Segundo Varela, a outra abordagem dentro do cognitivismo, a abordagem "atuacionista"²⁶ propõe que a cognição não é a representação de um mundo pré-

concebido por uma mente pré-concebida, mas ao contrário, é a atuação de um mundo e de uma mente com base em uma história da diversidade de ações desempenhadas por um ser no mundo. É uma visão que contrasta com a idéia de que a cognição e a mente se devem às estruturas particulares dos sistemas cognitivos, como por exemplo, a forma da neurociências que investiga a cognição a partir da observação das propriedades do cérebro.

Varela afirma que é apenas por meio de conduta que podemos associar essas propriedades de base biológica à cognição, complementa que "somente porque essa estrutura, o cérebro, passa por uma interação em um ambiente que podemos rotular a conduta de cognitiva"²⁶ p.27. Mudanças de comportamento e a experiência levam a modificações nas estruturas cerebrais, assim como o inverso, mudança na estrutura se manifesta em alteração de comportamento e experiência.

A interdependência ou especificação mútua entre estrutura e comportamento/experiência nos leva a uma reflexão que qualquer descrição de fenômenos biológicos quanto mentais, devem por sua vez ser um produto de estrutura do nosso próprio sistema cognitivo, no entanto o ato da reflexão vem de um determinado background, de crenças e práticas biológicas sociais e culturais. Acrescentando a esse background a nossa atuação, pois nós o estamos construindo, atuando na formação dele, que, por sua vez, atua na estrutura interna, poderia ser contínuo como um desenho de ESCHER, se na abordagem atuacionista a exploração das atividades como reflexo de uma estrutura não estivesse centrada na experiência direta, o que significa estarmos em um mundo incorporado, inseparável de nossos corpos, nossa linguagem e nossa história social²⁶ (p. 29).

Para o estudo da moral, a partir de uma classificação de como são as estruturas, em que os diversos métodos filosóficos são empregados, destaco a visão das éticas cognitivistas que concebem a moral como um âmbito a mais do conhecimento humano, ao contrário das éticas não cognitivistas que consideram a moralidade algo alheio ao conhecimento. Dentro das éticas cognitivistas Habermas e Apel (com raízes Kantianas), contrastam em relação a outros por ampliarem a visão do "cognitivo" para além de enunciados morais falsos ou verdadeiros, mas sim como a possibilidade de argumentar racionalmente sobre a correção da norma (própria do âmbito da prática), pois uma norma não é falsa ou verdadeira e sim correta ou incorreta, o que neste sentido, as éticas kantianas distinguem entre validade de uma norma (possibilidade de argumentação racional da sua correção) e a vigência dela (sua consideração como obrigatória para sujeitos morais¹⁴ constituindo assim um saber prático). Relacionando as éticas cognitivistas com a visão atuacionista, a mesma vai ao encontro dos fundamentos do princípio da autonomia, que é um conceito central quando falamos de desenvolvimento

moral na contemporaneidade ocidental, obviamente outros princípios vigoram, mas para o desenvolvimento moral pode-se dizer que é um conceito central. “O que determina o desenvolvimento moral de um indivíduo é a sua capacidade de raciocinar, autonomamente, e decidir”²⁸ (p.100).

Agregando a visão atuacionista quando pensamos o ser no mundo, a Autonomia é uma conquista no desenvolvimento da subjetividade e implica em uma ressonância social e política. Considerando a sua importância Schramm a dimensiona:

(...) considerando que alguma forma de autonomia e de autodeterminação faz parte do senso comum da cultura secular dos direitos humanos, acredito que o princípio de respeito à autonomia pertença ao patrimônio moral da humanidade, quer se queira ou não. Caso contrário não poderíamos evitar a suspeita de que minimizar a importância do princípio de respeito da autonomia pessoal venha a negar a própria cultura dos direitos humanos e seus inegáveis (embora ainda insuficientes) avanços sociais e políticos. Em suma, a negação da importância do princípio de autonomia poderia muito bem ser uma espécie de regressão a estágios pré-modernos, mais que um avanço para um suposto estágio pós-moderno²⁹ (p. 6)

Autonomia é uma palavra de origem grega (autos = por ele mesmo e nomos = leis, norma), se aplicava à autonomia da Pólis (cidade-governo) de gerar as suas próprias leis, à condição de uma pessoa que incorpora como seus os objetivos da coletividade, capaz de determinar por ela mesma a lei à qual se submeter. Somente no século XVII que é aplicado ao indivíduo e adquire uma conceituação e um valor dos quais depende a relação com o mundo externo. Com Kant a autonomia se solidifica no indivíduo. Schramm desenvolve as questões que ao longo do tempo têm se destacado em torno do princípio formulado por Kant, onde a autonomia é relacionada com a racionalidade da seguinte forma:

...é a razão que permite esta escolha, que deverá estar embasada na “vontade boa” (*das gute Wille*), e somente assim a autonomia será “co-extensiva à racionalidade”, visto que a autonomia designa a própria competência da razão prática humana em dar-se suas próprias leis, sem derivá-las de algo exterior a ela, a saber, nem de uma “vontade inferior” ou “má” (*das böse Wille*) representada, por exemplo, por desejos e interesses, nem por uma “vontade superior”, representada, por exemplo, pela suposta vontade divina. Em outros termos, a autonomia é a competência da vontade humana em dar-se a si mesma sua própria lei. Além disso, é nosso dever tentar atingir a autonomia moral, assim como respeitar a autonomia dos outros, que Kant sintetiza pelo imperativo universal do dever: age sempre como se a máxima de tua vontade devesse tornar-se também o princípio de uma lei universal (5), e pelo imperativo prático age de tal modo que possas Tratar a humanidade, tanto em tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, nunca somente como mero meio, mas sempre também como um fim²⁹ (p. 5).

Beauchamp e Childress analisam a ação autônoma ideal³⁰ (p. 140) quando o agente moral atua, intencionalmente, com entendimento da situação e livre de influências controladoras. Autonomia é uma prática a ser exercida constantemente, é uma construção, porém o grau de autonomia gerado por uma pessoa pode alcançar níveis substanciais de entendimento e liberdade, mas em outras a liberdade não pode ser exercida completamente, mas a consciência disto é a escolha autônoma³⁰. O grau substancial de autonomia deve ser visto em contextos particulares e não determinados em uma teoria geral.

No desenvolvimento moral a autonomia do indivíduo consiste em desenvolver seu processo de reflexão levando em conta os envolvidos com a situação, como ressalta Rego²⁸:

A autonomia aqui referida diz respeito ao processo de reflexão único, desenvolvido pelo indivíduo, levando em consideração todos os interesses relacionados com o problema em questão, que pode levá-lo a concluir por uma solução de interesse pessoal ou não, mas tendo como pano de fundo as relações interpessoais que ele empreende(u.)²⁸ (p. 99).

Com o cognitivismo há um esclarecimento da relação de dependência entre a filosofia moral e a psicologia do desenvolvimento, pois qualquer processo que envolva o desenvolvimento humano se dá nas bases da construção de possibilidades para desenvolver a autonomia. Os estudos de investigação do desenvolvimento moral sob o ponto de vista da psicologia têm se dado predominantemente sob o ponto de vista Behaviorista e da psicologia do afeto. No primeiro a moral é compreendida como a conduta individual evoluída na base das normas morais fornecidas; sob a visão da psicologia do afeto consiste em um comportamento determinado por dispositivos internos, isto, por motivos tais como crença, pressão ambiental etc.. O Behaviorismo determina como estratégia para o desenvolvimento de um comportamento moralmente correto, a diminuição da ligação entre o estímulo e a resposta socialmente desaprovados; já a psicologia do afeto fortalece as emoções positivas (temor, justiça, culpa) e enfraquece os negativos (ódio, inveja, agressão)³¹ (p. 4). A abordagem cognitiva-desenvolvimentista aprofundada por Kohlberg, desafia tais pressupostos quando postula que a conduta moral pode ser entendida e abordada no seu conjunto de conduta obediente e motivos morais se examinarmos o aspecto da estrutura cognitiva da conduta humana. Tal abordagem tem como foco sobre o comportamento humano de que o mesmo é continuamente avaliado sob o pretexto de regras morais, normas, leis etc., no entanto aponta o aspecto afetivo como um componente de cada comportamento humano.

Isso pontua que a conduta moral depende de habilidade para ver implicações morais de uma situação e para organizar e aplicar consistentemente regras e princípios para situações concretas.. Situações concretas implicam na avaliação de regras e princípios que entram em conflito entre si. Enfrentando algumas situações o indivíduo deve ser dotado não somente de afeto moral, para também de uma habilidade para o pensamento reflexivo e discurso racional – competência de juízo moral, a partir deste ponto, intervenção psicológica deve também, ou até, primordialmente, ser concebida com o aspecto cognitivo da conduta moral³¹ (p. 14).

4.2 A Contribuição de Jean Piaget / Teoria Psicogenética

As primeiras investigações sobre o desenvolvimento moral cognitivo foram feitas por Piaget, biólogo, epistemólogo e, podemos dizer, fundador da psicologia do desenvolvimento. Suas pesquisas com crianças partem de sua visão interacionista, onde o processo de interação com o ambiente proporciona o desenvolvimento de estruturas psicológicas, no qual se incluem as estruturas herdadas da espécie (ações como sucção, o Sistema Nervoso Central etc.). As estruturas modeladas pela interação com o meio são compostas de diversos esquemas que são utilizados nos diversos conteúdos - os dados comportamentais (interesse, forma de pensar etc.).

Piaget buscou, com seus estudos, fundamentar experimentalmente a estrutura da razão teórica e prática¹⁷, em uma perspectiva kantiana. Ele se deteve nos instrumentos, no processo e nos diferentes estágios do conhecimento. Fundamentou a produção de conhecimento científico pela epistemologia genética e a produção de estruturas do pensamento na psicologia genética. A epistemologia tem como suporte empírico e experimental os resultados das pesquisas em psicologia genética, o que na verdade compõe uma relação entre os dois focos de suas pesquisas constituindo o estruturalismo genético. Partindo da visão Kantiana ao reafirmar a hegemonia do sujeito epistêmico como construtor do objeto de conhecimento, no entanto, transcende Kant ao descobrir que o sujeito epistêmico, suas formas e categorias de pensamento são produto de uma gênese:

A idéia central é que este [conhecimento] não precede nem da experiência única dos objetos, nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas. Neste caso, os mecanismos a invocar só podem ser aqueles das regulações que conduzem não a formas estáticas de equilíbrio, mas a reequilibrações melhorando as estruturas anteriores.É por isso que falaremos de equilíbrio enquanto processo e não somente de equilíbrios, e sobretudo de equilibrações “majorantes” que corrigem e completam as formas precedentes de equilíbrios.³² (p. 7)

A explicação do conhecimento (estruturas cognitivas) não reside no sujeito e nem nas propriedades do meio ^{32,33}, mas numa interação dinâmica, com processos endógenos de auto-regulação, as modificações que acontecem no sujeito não são simplesmente impressão do externo sobre ele, mas resultado de uma interação plena que em consequência de uma tensão ou desequilíbrio[?] provocados pelo meio leva o organismo a criar novas combinações que são constitutivas de uma nova estrutura resultando em um novo equilíbrio:

Assim, de um modo geral, não poderíamos buscar as raízes biológicas dessas estruturas e a explicação do fato de que elas se tornam necessárias nem numa ação exclusiva do meio, nem numa pré-formação baseada no puro inatismo, e sim nas auto regulações com seu funcionamento em circuitos e sua tendência intrínseca para a equilibração (...) ³² (p. 67)

Em suas pesquisas identificou as fases de desenvolvimento cognitivo e estabeleceu a relação com o desenvolvimento moral. No desenvolvimento cognitivo Piaget definiu quatro estágios de desenvolvimento infantil que compreendem:

- Estágio sensório – motor (0 a 2 anos) onde o seu contato com o mundo externo para o desenvolvimento cognitivo é de natureza sensorial e motora²⁸.
- Estágio pré-operatório, o qual Piaget subdividiu em dois níveis, o primeiro nível de 2 a 4 anos e o segundo de 4 a 6 anos. Nesta fase onde se dá o despertar da linguagem a criança desenvolve a capacidade simbólica, caracteriza-se pelo egocentrismo, pela incompreensão da irreversibilidade dos fatos, pelo animismo (atribuir uma condição de vida relacional a seres inanimados) e antropomorfismo (humaniza seres não humanos).
- Estágio das operações concretas que corresponde à idade dos 7 aos 12 anos, nesta fase desenvolve o raciocínio lógico, a idéia de conservação, assim como a compreensão da identidade e associatividade.
- Estágio das operações formais que inicia-se aos 12 anos, o estágio se caracteriza pelo desenvolvimento da capacidade de abstração e formulação de hipóteses, já são capazes de colocar-se no lugar do outro e adotando perspectivas diferenciadas da sua.

[?] Os conceitos de equilibração, desequilíbrio e equilíbrio são fundamentais para o modelo explicativo da teoria psicogenética. Desequilíbrios podem ter sua origem em um evento externo, onde mudanças físicas do meio influenciariam o equilíbrio do sujeito e/ou como resultado de processos internos de alteração biológica como maturação e diferenciação do sistema nervoso ²⁴.

No desenvolvimento moral, ao trabalhar a prática e a consciência das regras, estabeleceu estágios de desenvolvimento na moralidade associado ao desenvolvimento cognitivo^{24,28,34,35}. Ao estabelecer tal relação com bases empíricas, distancia definitivamente a moral de uma visão naturalista, inata. Conhecer as leis de formação da moralidade a partir da gênese na criança consiste a chave da moralidade do homem. Piaget pensou as relações entre afeto e inteligência, onde as duas consistem categorias psicológicas distintas, mas inseparáveis, conforme explica La Taille³⁵:

A afetividade não é causa da inteligência, ela não engendra nem modifica estruturas cognitivas. A afetividade intervém no conteúdo das estruturas, não na sua construção e forma.

A inteligência refere-se às estruturas enquanto a afetividade refere-se à energética que faz tais estruturas serem construídas e agirem. Neste sentido, afetividade e inteligência são inseparáveis, pois não há conduta sem estrutura cognitiva e também não há conduta sem uma energia que a move. (...) Sendo inseparáveis, evoluem juntas, sendo possível, a cada estágio de desenvolvimento, observar transformações coerentes de ambas.³⁵ (p. 161)

Toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire a essas regras. Kant e Durkheim compartilham este ponto, sendo suas divergências sobre como a consciência chega a respeitar as regras. É aí que se desenvolvem os questionamentos de Piaget que estudou o juízo moral e não o comportamento moral ou sentimentos morais. Buscava a partir da observação da interação das crianças nos jogos infantis, saber o que vinha a ser o respeito às regras por parte das mesmas, distinguindo dois grupos de fenômenos para a investigação: a prática das regras e a consciência das regras. Com relação primeira concluiu que os seguintes estágios aconteciam em cada faixa etária:

1-Motor e individual (até dois anos), no qual a criança brinca sozinha em função de seus próprios desejos e hábitos.

2-Egocêntrico (dos dois ao cinco anos) – No qual a criança já recebe do exterior regras do jogo, mas joga sozinha sem se preocupar em arrumar parceiros e, quando os tem, jogam cada um para si, possibilitando que o mesmo jogo tenha vários vencedores.

3-Cooperação (inicia-se por volta dos sete ou oito anos) - quando “cada jogador procura, doravante vencer os vizinhos, donde o aparecimento da necessidade de controle mútuo e da unificação sobre as regras (Piaget, 1994; 33).

4- Codificação de regras (inicia-se aos onze doze anos) – quando as regras são elaboradas às minúcias e toda a comunidade as conhece²⁸ (p. 82).

Em suas conclusões Piaget identifica três condutas (motora, egocêntrica e de cooperação) e tipos de regras que correspondem a um comportamento:

Regra motora - que se confunde com o costume, nasce da ritualização dos esquemas de adaptação motora.

Regra devida ao respeito unilateral – regras são sagradas, coercitivas.

Regra devida ao respeito mútuo - propõe um método de controle recíproco e de verificação no campo intelectual de discussão e justificação no domínio moral ^{28,34}.

Mas nesse ponto, ainda não convém sermos absolutos: tudo é motor, individual e social ao mesmo tempo.. Veremos que sob certos aspectos, a regra de cooperação deriva da regra coercitiva e da regra motora. Além disso, coerção existe desde os primeiros dias de vida, e as primeiras relações contém o germe da cooperação ³⁴ (p. 6)

Piaget redefine geneticamente o conceito de autonomia, o homem não nasce autônomo, autonomia é intrínseca à psicogênese, é o estágio final da psicogênese moral pressupondo no aspecto lógico o desenvolvimento do pensamento formal e no seu aspecto social a cooperação, o conflito e o intercâmbio cultural no grupo.

Graças ao pensamento lógico formal a consciência moral autônoma sabe distinguir entre leis da natureza e leis sociais, sabe desprender-se dos conceitos empíricos e pensar contextos possíveis. É calcada nas categorias lógico formais de igualdade e reversibilidade, que se torna possível gerar a idéia de justiça, central para a razão prática. ¹⁷ (p. 57).

Piaget descreve as duas morais da criança, a moral heterônoma e a moral autônoma, destaca o papel da primeira para alcançar a segunda, ou seja, a moral heterônoma, no desenvolvimento moral funciona como fase necessária do processo de construção da personalidade moral e não com uma conotação de oposição à autonomia. A relação com os pais, representantes de uma autoridade, se dá de forma assimétrica, ocorrendo contato com atitude de respeito unilateral (moral heterônoma e da responsabilidade objetiva), na medida em que se expande o universo da criança e acontecem situações em que, numa condição de igualdade interage com o meio, ela vive o respeito mútuo com bases na reciprocidade (moral da autonomia e da responsabilidade subjetiva) e amplia o desenvolvimento das estruturas cognitivas já adquiridas, desenvolvendo-se moralmente. A moral heterônoma é parte do desenvolvimento para a autonomia, assim como o egoísmo é uma atitude em uma etapa do desenvolvimento da criança que reflete a construção da consciência de si mesmo, a sua diferenciação (semelhante à noção celular de diferenciação, mas numa dimensão macro), na medida em que se constrói em termos de auto-reconhecimento no contato com o meio, ela

reconhece o outro e constrói condições de desenvolver o altruísmo e relações de reciprocidade. A fase egocêntrica não deve ser reprimida, mas superada.

As regras, sem condições de sanções ou incentivos, em um ambiente em que a cooperação favorece a internalização, é o que possibilita a moral autônoma.

Os estudos de Piaget mostram como a evolução da inteligência permite organizar o mundo afetivo relacionando com a dimensão moral, no entanto não consegue explicar a defasagem percebida entre a prática e a manifestação verbal que expresse a consciência dos motivos que levam a ação, não esclarece como a afetividade torna o respeito mútuo possível de ser seguido na prática.

4.3 A Contribuição De Lawrence Kohlberg / Teoria Dos Estágios Morais

Vinte anos após Piaget ter realizado Ter publicado em sua única obra sobre o tema investigado sobre a consciência e prática das regras em “O juízo moral na criança”, o psicólogo americano Lawrence Kohlberg ampliou os estudos de Piaget tanto no que se refere à teoria quanto aos experimentos, contemplando uma população que incluía crianças acima de 10 anos e adolescentes. Seu trabalho possui duas fases, a primeira, nos anos 50, quando então fez sua tese de doutorado e elaborou a sua teoria reformulando os estágios morais introduzindo os seis estágios, e uma segunda fase quando dedicou-se a avaliação metodológica da teoria. Seu enfoque foi principalmente sobre o raciocínio moral, definido como uma capacidade cognitiva de avaliar argumentos e refletir sobre aspectos morais, no entanto tinha a clara concepção de que a prática moral envolve outros elementos como o controle de impulsos e caráter, não apenas a capacidade cognitiva de análise das questões morais.²⁸

Duas premissas norteiam a sua teoria:^{24,28,35,36}

- Universalidade de princípios morais, ou seja, existe um conjunto de princípios que são independentes de cultura. O princípio da justiça é considerado o princípio universalizável a ser alcançado, configurando a sua aceitação um ideal.
- Uma hierarquia valorativa dos estágios, sendo o sexto o melhor.

Sua Teoria dos Estágios Morais, elaborada (sobre o aspecto cognitivo estrutural do raciocínio moral, identificou três níveis de desenvolvimento do raciocínio moral, cada nível com dois estágios. Tem seu núcleo central no caráter construtivo das estruturas dos estágios, sendo a estrutura anterior parte de uma nova estrutura cognitiva,

que tanto a substitui quanto a conserva de uma forma reorganizada. Isso pressupõe uma idéia de uma via de desenvolvimento, numa seqüência hierarquicamente ordenada de tais estruturas, uma lógica de desenvolvimento.

Os estágios compõem um todo estruturado, formam uma estrutura invariante, onde não há regressão e nem tampouco se pode “saltar” algum estágio. Cada nível possui dois estágios:

Nível pré-convencional

Estágio 1 - Orientação pela punição - “o que não me lesa é permitido”

Moral Heterônoma

A pessoa neste estágio adota um ponto de vista egocêntrico, não considera outros interesses além dos seus, não relaciona outros pontos de vista. A perspectiva de autoridade é confundida com a própria, o certo é medido em termos de conseqüências físicas, sem levar em conta os aspectos psicológicos.

Estágio 2 - Hedonista

Individualismo concreto

O indivíduo tem consciência de que os outros têm interesses a perseguir que estes estão em conflito, de tal modo que o direito é relativo. A relação é estabelecida de troca instrumental de serviços, necessidade instrumental do outro. As razões para a ação correta são as que o levarão a atingir as suas necessidades.

Nível convencional

Estágio 3 - Moral do “bom garoto”, o certo é determinado pelo o que as pessoas que valoriza aprovam ou pelo que esperam do papel que a pessoa ocupa (filho, irmão, amigo).

A perspectiva é do indivíduo em relação a outro indivíduo, não considera a perspectiva generalizada do sistema. Relaciona os pontos de vista colocando-se no lugar do outro.

Estágio 4 - Consciência do Sistema social

A pessoa distingue o ponto de vista societário do acordo ou motivos interpessoais. Considera as relações do ponto de vista do sistema, envolvendo uma preocupação e uma orientação consciente na qual o que uma pessoa faz está de acordo com os deveres para a manutenção da sociedade, contribuindo para o bem estar do grupo inteiro/instituição ou sociedade. As leis devem ser apoiadas, exceto em casos extremos os quais haja conflito com outros deveres sociais fixos.

Nível pós-convencional

Estágio 5 - Moralidade baseada em princípios

É imperativo manter os acordos que protegem os direitos individuais e que servem ao bem comum. Os pontos de vista moral e legal são considerados e quando estão em conflito, o mesmo é reconhecido, mas a pessoa não consegue integrá-los. Leis e deveres estão baseados em um cálculo racional de utilidade global, “o melhor para o maior número de pessoas”

Estágio 6 – A perspectiva é dos princípios éticos universais de igualdade e respeito pela dignidade humana. Essa pessoa reconhece a natureza da moralidade ou a premissa moral básica do respeito pelos outros como um fim in si mesmo e não meramente um meio.

Os princípios éticos citados, que compõem o conceito de justiça constituem a orientação quando uma lei entra em conflito com um ponto de vista moral.

Estágio de transição - 4 e ½

Kohlberg em suas pesquisas encontrou estudantes que apresentaram uma regressão na competência de juízo moral (estágio 4 para o estágio 2). Tal evento contrariava toda a estrutura da sua teoria, ao rever o caso Kohlberg admitiu uma fragilidade em seu método clínico para lidar com indivíduos que estejam em estágios de transição. Criou então tal estágio (de transição) marcado pela visão relativista e céptica. Sua teoria então demonstrou uma fragilidade teórica quando a existência de estágios intermediários do desenvolvimento não é admitida e tampouco a oscilação do modo de raciocínio moral. A solução definitiva veio com o desenvolvimento de teste específico que pontuando respostas aos dilemas classificasse o indivíduo de acordo com a forma predominante de raciocínio moral.^{28,36}

De acordo com Kohlberg o desenvolvimento do julgamento moral ocorre além das idades propostas por Piaget. A maturidade moral é alcançada mais tardiamente e de forma mais gradual do que a apontada por Piaget, a teoria de Kohlberg aponta que a maturidade moral ocorre no momento em que a pessoa é capaz de interiorizar a assunção ideal do papel, o que exige o conhecimento dos interesses de cada um por meio do diálogo.^{25,36}

Um dos problemas da teoria de Kohlberg é a ausência de dados que forneçam evidências empíricas com relação ao estágio 6, pois nos estudos realizados não foram encontrados indivíduos que possuíssem o pensamento pós-convencional, levando Kohlberg a hesitar em continuar com o estágio 6, na medida em que havia dúvida sobre

o mesmo ser um estágio natural psicologicamente ou uma “construção filosófica”²⁴
Com relação ao estágio 5, Habermas diz:

...surge pelo menos a suspeita de que as idéias do contrato social e do maior proveito para o maior número estão presas a tradições específicas, difundidas sobretudo nos países anglo saxônicos, e representa uma maneira de dar expressão ao juízo moral guiado por princípios, maneira essa que tem conteúdo determinado e está ligada a uma cultura específica²⁵ (p. 207).

4.3.1 A crítica de Carol Gilligan

Uma das críticas mais relevantes ao trabalho de Kohlberg veio dos estudos da psicóloga Carol Gilligan que atribui diferenças de gênero ao pensamento moral. Gilligan sustentava que, pelo fato dos estudos de Kohlberg terem sido realizados com sujeitos do sexo masculino não detectou uma moralidade diferenciada que atribuiu ao raciocínio moral feminino. Gilligan identificou dois tipos de pensamento moral, um centrado na responsabilidade e numa rede interligada de necessidades, cuidados e prevenção de danos, que deu as bases para a Ética do cuidado³⁰ (p. 107), e o outro pensamento centrado nos direitos humanos, uma ética do direito e do princípio da justiça, atribuindo tal tipo de raciocínio moral ao gênero masculino. Tais diferenças estariam enraizadas na infância, como parte do processo de desenvolvimento da identidade. Os garotos desenvolveriam tal raciocínio a partir da separação da mãe, além da família, no processo de relação com o mundo, preocupações sobre desigualdade, poder e relações, o que tornariam o raciocínio moral com ênfase na justiça. Ao passo que, com a menina seria distinto o processo, onde na ligação com a mãe, questões de cuidado e responsabilidade moldadas nos relacionamentos se tornariam mais importantes do que aquelas do desenvolvimento do menino^{36,30,37}.

4.4 Georg Lind / A Teoria do Duplo Aspecto

Georg Lind, é professor de psicologia na Universidade de Kosntanz, Alemanha. Iniciou seus estudos em desenvolvimento moral na década de setenta. Suas pesquisas abrangem estudos experimentais com uma amostra de mais de 40.000 pessoas de diferentes idades, gênero, grupos sociais e saberes culturais.^{36,38}

Elaborou a teoria considerando que o comportamento moral consiste em um aspecto central da personalidade humana e da interação social, sendo a capacidade de

traduzir nossos ideais morais em ações o que nos possibilita viver e trabalhar em um estado de paz social.

Sua teoria tem as raízes nas premissas de Piaget a respeito dos aspectos cognitivos e afetivos, na inseparabilidade destes dois aspectos na conduta humana:

O dito de Piaget (1976) é muito instrutivo quando se pensa na mensuração. Embora ele esteja convencido de que os aspectos afetivo e cognitivo do comportamento humano sejam "inseparáveis", ele diz que eles são "distintos", isto é, que eles são passíveis de ser distinguíveis por algum meio de observação ou mensuração. Mas sendo inseparáveis, significa que eles não podem ser tomados a parte como componentes, e, portanto, não podem ser medidos usando-se diferentes conjuntos de comportamentos, mas devem sim, ser medidos como aspectos do mesmo conjunto de comportamentos³⁹ (p. 9).

Os estudos de Lind têm demonstrado, diferentemente das outras teorias cognitivas, que tais aspectos, embora inseparáveis para a construção de uma ação, podem ser distinguíveis através de um instrumento que os aborde simultaneamente. Até então as abordagens têm sido fragmentadas, separando o aspecto cognitivo do aspecto afetivo do comportamento humano, pois nas outras teorias os dois aspectos seriam indistinguíveis.

Quando nos deparamos com situações de dilema, os afetos morais aparecem em um primeiro plano na conduta. Numa situação moral concreta a integração do plano racional com os afetos consiste no maior desafio.

A dissociação entre idéias morais e conduta moral trouxe questionamentos que deram origem ao termo teoria do duplo aspecto (cognição e afeto). A dificuldade de atuar em contextos de situações concretas com base nos princípios morais é uma questão antiga que recai no dilema juízo-ação. Kant na construção da sua ética deontica reconhece tal questão:

“É por isso que em todos os tempos, houve filósofos que terminantemente negaram a realidade dessa disposição de espírito nas ações humanas (agir moralmente, no caso, pelo dever), tendo tudo atribuído ao egoísmo mais ou menos refinado, mas nem por isso puseram em dúvida a exatidão do conceito de moralidade, pelo contrário, deploravam profundamente a fraqueza e o caráter corruptível da natureza humana que, se por um lado era suficientemente nobre para impor como preceito uma idéia tão respeitável, por outro era por demais débil para lhe obedecer, e só empregava a razão, que lhe deve servir de legisladora, para administrar o interesse das inclinações, de maneira a satisfazê-las, quer isoladamente, quer, no melhor dos casos, buscando a maior compatibilidade entre elas¹⁸ (p. 37).

Obviamente numa visão fragmentada de emoção e razão, Kant aborda a moral como sendo uma faculdade racional sem nenhuma interação com componente afetivo e

atribuindo aos atos morais, atos desconectados do afeto. Piaget e Kohlberg, embora reconhecessem a inseparabilidade desses aspectos no ato humano, inclusive na conduta moral, em seus estudos também esbarraram na questão do hiato entre juízo e ação moral. Neste hiato é que transita o principal conceito da teoria de duplo aspecto: o conceito de Competência Moral que Kohlberg, ao iniciar uma nova abordagem sobre juízo moral, preparou as bases do conceito: A capacidade de realizar juízos morais com base em princípios morais internos e agir de acordo com tais julgamentos. Kohlberg também postulou que no juízo moral de alta competência a solução para o dilema faz jus ao que o indivíduo acredita como verdadeiro (valor) e também satisfaz a situação em questão, assegurando um valor aceito sob todas as condições, e com escolhas realizadas ou decisões que faça justiça a situação particular.³⁹

A teoria de Kohlberg representou uma mudança de paradigma, pela primeira vez a moralidade foi considerada em termos de competência e não de valores. Uma conduta é considerada moral quando guiada por princípios morais, maturidade moral demonstra-se por uma competência racional desenvolvida. A competência racional busca o significado do princípio no contexto concreto. Como fazemos em situações em que os princípios entram em conflito? A competência de juízo moral é um importante componente para uma tomada de decisão baseada em princípios

"O que conceituo como raciocínio moral é uma competência cognitiva" (Kohlberg). Uma criança pode possuir altos princípios morais, tais como justiça e manutenção de uma promessa, já em uma idade bastante precoce, mas faltar-lhe-á competência para aplicá-los de um modo consistente e de modo diferenciado nas tomadas de decisão de todo dia³⁹ (p. 8).

Lind destaca também que o comportamento moral depende da habilidade individual para ver as implicações morais de uma situação, organizar e aplicar consistentemente regras e princípios morais em situações concretas. A conduta moral deve ser compreendida, mais do que padrões externos ou normas sociais, como princípios morais do sujeito. Desta forma a definição de competência engloba tanto o cognitivo quanto o afetivo da conduta. Competência moral implica na prática reflexiva e na produção do discurso racional.

Enquanto que as demais teorias postulam que não é possível o aprendizado, referindo-se a um forte componente de pressão social, a teoria do duplo aspecto demonstra que moral é aprendida e que um ambiente voltado para o seu desenvolvimento favorece a maturação da competência de juízo moral, consistindo um dos objetivos do seu instrumento de investigação o Moral Judgement Test (MJT)

diminuir a brecha entre significado e mensuração no campo do desenvolvimento e educação moral ³⁹ e prover um critério para orientar o planejamento e a aplicação prática de modelos de educação moral para professores, pais e administradores.

Com relação à influência dos fatores culturais, as demais teorias afirmam que influenciam nos princípios fundamentais da moral, Lind demonstra que o que difere é o nível de maturidade da competência moral, que são influenciados pela educação e cultura. No entanto diferentes culturas demonstram preferências iguais para estágios morais, o que tem relação com os diferentes níveis de educação. ^{39,40}

(...) a competência do juízo moral está altamente correlacionada com a extensão (e qualidade) de educação recebida, (...)o juízo moral se correlaciona negativamente com a idade se os indivíduos não participaram de processos educacionais. Parece que a educação provê as oportunidades para o exercício de papéis e reflexão direcionada, necessárias para o desenvolvimento cognitivo-moral ³⁹ (p.18)

Os resultados coletados demonstram que hipótese de seqüência invariante dos estágios é alterada quando um ambiente de aprendizado é desfavorável, levando inclusive à regressão na competência de juízo moral. As outras teorias não admitem nenhum tipo de regressão, considerando a seqüência invariante e a hierarquia dos estágios.

Diferenças de gênero no desenvolvimento moral também não foram observadas.

Lind criou um instrumento para mensurar a competência de juízo moral. Elaborou um instrumento com base nas intenções iniciais de Kohlberg, a utilização de contra argumentos, mas com dados que podem ser computados, não necessitando de nenhuma interpretação subjetiva das respostas. Para obter um alto escore o sujeito deve ser capaz de 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.

Sua abordagem de uma mensuração cognitivo-estrutural é baseada nas idéias de que: o juízo moral é um tipo particular de comportamento humano, que pode ser descrito em categorias afetivas e cognitivas, isto é, no sentido do nível de competência que uma pessoa possui quando aplica princípios em processos concretos de tomada de decisão.

Afeto e cognição não podem ser separados em diferentes domínios comportamentais. Mas supostamente, eles poderiam ser distinguidos e medidos de um modo diferente.

As bases filosóficas são procedentes da Teoria da ação comunicativa de Habermas e a ética do discurso, onde a habilidade para desenvolver o diálogo com

visões opostas demonstra se alguém pode realmente aplicar princípios morais em situações em que a dimensão emocional se destaca, que é o caso dos dilemas. Através disso, busca avaliar se os indivíduos são capazes de basear seus julgamentos em princípios morais, mais do que acordo de opiniões ou qualquer outra consideração. Lind não aplica a noção de estágio evolutivo, a visão progressiva do desenvolvimento com base em graus possui uma visão de “ideal”, além de não ter demonstrado ser suficiente, embora tenha a sua aplicação em outros aspectos da moral. O MJT não tem como objetivo “classificar” as pessoas, mas sim avaliar a consistência dos argumentos com base em princípios do próprio sujeito.^{36,40,31} Uma pessoa no estágio 4 (Kohlberg) pode ser mais competente do que uma que se encontra no estágio 5, pois a consistência dos argumentos relacionados aquele estágio é que dão estabilidade aos achados, pois há problemas que não requerem a racionalidade dos argumentos do nível 6 e podem ser resolvidos de acordo com os argumentos de estágios inferiores.

O MJT não é passível de ser falseado nas respostas de níveis acima, embora os níveis mais altos possam estimular pessoas em uma faixa de pontos menor. O que comprova a hipótese de que a competência de juízo moral é uma habilidade, mais do que uma atitude.⁴¹

O C-index (índice de competência de juízo moral) consiste na contagem que demonstra o grau no qual o indivíduo faz julgamentos morais a favor e contra, consistentes de acordo com seus princípios morais e não de acordo com outras forças psicológicas, que é a tendência humana de fazer argumentos de acordo com padrões filosóficos externos, isso possibilita a adaptação a diferentes culturas. As taxas do C-index variam de 1 a 100^{36,41}. O índice cognitivo- estrutural de propriedades do comportamento de julgamento moral pode ser avaliado. O MJT pode acessar o grau de julgamento moral da pessoa de acordo com o tipo de dilema. Outros pontos avaliados pelo MJT são as faixas em que se encontram as atitudes das pessoas quando se direcionam para determinado nível de raciocínio moral, tem referência com os níveis de Kohlberg, demonstrando se a preferência em determinado dilema é para níveis mais altos e para qual dilema ele acredita que um raciocínio de menor estágio é mais adequado.

O uso do MJT é para estudos investigativos de grupos, não de indivíduos, para os quais seriam necessários maiores detalhamentos e outras medidas. Foi construído para auxiliar em estudos evolutivos e em pesquisas medindo a competência de juízo moral para auxiliar em processos de educação moral. Ele tem os seguintes postulados de validade:^{36,41}

INSEPARABILIDADE - “mecanismos afetivos e cognitivos são inseparáveis, embora distintos. Os afetos morais (valores e ideais) são exibidos no comportamento moral de várias formas, dependendo da estrutura cognitiva e competência do indivíduo

TAREFA MORAL - O que demanda deliberação sobre dilemas morais através da análise dos argumentos utilizados tanto quando estamos, de quando estamos em desacordo com a opinião de outrem, nestas circunstâncias é que a medida de competência é requerida.

“NÃO FALSEABILIDADE” - Ao contrário dos outros testes, o MJT tem se mostrado não falseável. Ou seja, um indivíduo não é capaz de obter um escore elevado ou baixo de acordo com seu desejo.

SENSIBILIDADE PARA MUDANÇAS - Diferente do MJI (Kohlberg), o MJT é sensível a mudanças ascendente e descendente, relacionadas ao efeito de intervenções ou diminuição do nível de competência de juízo moral.

PRINCIPIOS MORAIS INTERNOS - Em oposição a expectativa da moral imposta, os princípios morais do indivíduo são considerados na contagem do nível de competência moral de juízo.

QUASI-SIMPLEX - Consiste em uma estrutura que demonstra a correlação entre os estágios mais próximos, ou seja, as escolhas de raciocínio em diferentes dilemas será em torno de estágios próximos e não por estágios distanciados, por exemplo: uma escolha de argumento do estágio 4 em um dilema, será acompanhada pela escolha de estágios próximos no outros dilemas.

PARALELISMO - Embora tenham suas contagens independentes, os aspectos afetivo e cognitivo, são correlacionados.

EQUIVALÊNCIA DE ARGUMENTOS CONTRA E A FAVOR - a competência de juízo moral do indivíduo são acessadas de acordo com referências de posições internas com relação aos dilemas em questão.

CAPÍTULO 5. EDUCAÇÃO MORAL

Neste capítulo apresentaremos o conceito de educação moral e as contribuições de Rousseau, Durkheim, Kant, Piaget, Kohlberg e Georg Lind. Esperamos que ao seu final, o leitor possa compreender os fundamentos da educação moral para cada autor e a contribuição para os métodos atuais da educação moral com base na visão desenvolvimentista e assim estabelecer a relação com os resultados levantados a partir do teste utilizado e a discussão que estabelecerá a relação com o ambiente de ensino. O estudo se mostra relevante na medida em que contribui para o aprofundamento na investigação da educação formal no nível superior como ferramenta de desenvolver raciocínio moral e facilitar o desenvolvimento em direção a melhores estágios de moralidade.

Introduzir o foco da educação com suas dimensões para o desenvolvimento do ser moral e modificadora das contingências que interfiram negativamente neste processo, consiste em um desafio, mas também consiste em uma das ferramentas para resgate de um espaço universitário que se contraponha a uma cultura hegemônica onde a educação é instrumental e serve à reprodução de um modelo social em que cresce a desigualdade a pobreza e a opressão. A área de saúde, sendo essencialmente relacional, a educação necessita desenvolver-se no sentido de inclusão do outro, concordando com Rego e Macedo⁴² que afirmam que esta deveria ser a “preocupação central no sentido de formar cidadãos conscientes e comprometidos com os outros”⁴² (p. 195).

À educação é conferido o desafio formador do homem, transitando na tensão entre o indivíduo e a sociedade. Tal desafio tem como instrumento os métodos variados para o desenvolvimento de uma consciência moral, capacidade de julgamento moral, identificação de valores e o desenvolvimento da autonomia, consistindo em aspectos de uma personalidade moral.

A educação moral consiste em uma dimensão formativa que atravessa todos os âmbitos da educação e da formação da personalidade, contribuindo fundamentalmente para o desdobramento em comportamentos que reflitam um agente moral autônomo. Desta forma converte-se no eixo central da educação, o seu próprio sentido, não só numa perspectiva histórica, mas enquanto aspecto determinante no desafio da formação do humano.

Etimologicamente a palavra educação traz o significado de dirigir, conduzir, dando então à relação educador-educando, uma conotação formadora. O conceito se

funda na busca da formação moral do homem. Rousseau, considerado o pai da pedagogia, ao publicar sua obra *Emílio*²⁴ ou da *Educação*, em 1762, contribuiu com a valorização da infância como uma etapa formadora do homem. Apesar dos conteúdos formais, inaugura um modelo educacional de acompanhamento e desenvolvimento das características naturais do homem, cujo fim é a formação do mesmo para o exercício da autonomia e desenvolvimento da capacidade de convivência em uma sociedade degenerada, sem tornar-se corrupto. Dentre as características que seriam passíveis de uma intervenção educativa havia a razão, o seu desenvolvimento levaria a necessidades que o homem não resolve sozinho, o que o faria interagir dando o fim público à educação. Em sua obra fundamentou seus métodos para a formação da personalidade do educando.

Desenvolveu seu pensamento sobre educação no pressuposto de uma consciência ancorada numa lei natural. Para ele, o homem traz em si, de forma inata, um sentimento que começa a brotar, um princípio inato de justiça ou virtude ao qual dá o nome de consciência. Entendia que havia duas fontes de perturbação dessa consciência, uma fonte interna - as paixões, e uma fonte externa - as mentiras e falsidades advindas das relações sociais^{17,24}.

Compreendia o processo educacional como constituído de duas fases. Uma primeira, negativa, cujo objetivo era assegurar que os julgamentos não fossem contaminados pelas perturbações internas e externas, garantindo um juízo justo. A tarefa do educador consistiria em preservar o indivíduo de toda e qualquer fonte que pudesse vedar o sentimento natural. A outra fase, a positiva, ocorreria no sentido de ensinar o uso da razão, que consistiria no meio para o controle das paixões, para o discernimento entre mentira e verdade, vício e virtude. A razão, diferente do sentimento moral e da consciência, não é inata, precisa ser ensinada e mediada pelo educador em seu uso. A educação para Rousseau consistia em uma educação para a razão e para a liberdade, sendo a mesma a condição para a preservação da bondade e justiça inatas¹⁷. Rousseau, em “*Emilio*”²⁴ aponta para a especificidade de cada idade que corresponde ao nível de desenvolvimento do educando, contestando assim a tese de que a criança é um adulto em miniatura, dedica para cada fase de desenvolvimento um capítulo, com sugestões para o desenvolvimento da inteligência de acordo com as possibilidades da idade, desta forma antecipa a tese de gênese da razão elaborada por Piaget^{17,24}. Para Rousseau²⁴, o primeiro estágio da educação, que vai do recém nascido aos dois anos, a educação tem por fim assegurar a sobrevivência e treinar os sentidos e o corpo através da livre ação, que serão a base do desenvolvimento da razão. Tal estágio corresponde na teoria de Piaget, ao estágio sensório motor.

No segundo livro²⁴, Rousseau delimita a segunda fase, que vai dos 2 aos 12 anos, dedicando especial atenção à educação do corpo (caminhadas) e desenvolvimento dos sentidos para que os mesmos estejam dando ao educando condições de, através da percepção do mundo, julgá-lo de forma adequada. No livro 3, dos 12 aos 15, o educando deve aprender um ofício. Em sua concepção, “Emílio” deve ser artesão antes de ser um intelectual, no entanto é nesta fase que “Emílio” desenvolve a razão. Somente na última fase, dos 15 aos 20 anos é que atinge a maturidade intelectual, quando se dá a síntese entre razão e paixão, onde se dá uma moralidade orientada por princípios. A partir de então, a educação intelectual positiva se inicia, Rousseau rejeita a educação orientada previamente por livros ou fábulas como se dava a educação na época, uma forma passiva de aprendizado, a educação partiria do interesse do educando, para preservar o desejo de aprender. A educação moral se daria quando Emílio entrasse na sociedade e precisasse lidar com seus sentimentos para aperfeiçoar a razão e atingir a autonomia moral.

Embora sua educação estivesse atrelada a uma moral inata, sua afirmação da razão como princípio único, onde todo julgamento moral deve se basear, rechaça qualquer atribuição divina à moralidade, desatrelando-a de dogmas da religião^{17, 24}. Rousseau era defensor da liberdade de expressão e da ação de acordo com nossa consciência. Ressalta o papel do educador como um mediador da reflexão do educando, assim como o aprendizado pela ação na infância. Estabelece regras para o educador, sendo válido destacar aquela em que o papel do educador é deixar agir, pois pela ação fazemos uso de nossos órgãos do sentido e de nossas faculdades, tal “regra” inspirou a psicologia genética^{17,24}, aproximando-se de Piaget podemos dizer que, na medida em que se dá a interação com estruturas externas, desenvolvem-se estruturas internas.

5.1 Kant e a Educação

Não somente Piaget, mas também Kant recebeu forte influência de Rousseau, agir de acordo com a consciência é um princípio de Rousseau que derivou na teoria de Kant no Imperativo categórico. Kant, diferente de Rousseau, valorizava a educação pública como fator para o desenvolvimento do indivíduo autônomo. Kant afirma que: “O homem pela educação e a cultura moral conferem um valor (a cada homem) que diz respeito à espécie humana como um todo.”³⁵

Oliveira⁴³ destaca outro ponto importante da influência de Rousseau sobre Kant que é a redescoberta da sua convicção sobre a dignidade moral de todos os homens, como observamos na citação:

Houve um tempo em que eu desprezei as massas. Rousseau me pôs no caminho certo. Eu aprendi a honrar o homem. O pensamento da desigualdade torna o homem desigual. Apenas Rousseau pode tornar, mesmo o mais ensinado filósofo, um homem honesto e, sem auxílio da religião, pode fazê-lo não considerar a si melhor que o homem comum.⁴³ (p. 298).

Kant se interessava pela educação do seu tempo, isso se atesta pelos três tipos de público a que se dedicava nas suas investigações. O grupo de pessoas educadas, ligadas à ciência newtoniana, que relegavam a moral a um status inferior das expressões emotivas; com esse público Kant buscava mostrar que as demandas morais possuem seu status cognitivo, como também eram prioritárias frente ao conhecimento científico. O segundo grupo era formado por filósofos, com eles Kant buscava reavaliar a visão da moralidade baseada exclusivamente na experiência. O terceiro grupo, o que considerava mais importante, eram as pessoas comuns, relativamente não educadas. Ele acreditava que as pessoas realmente possuíssem uma moralidade fundamentalmente confiável, baseou suas análises no que se refere a “consciência moral comum”. Via como o principal problema as dificuldades de persistirem nos seus ideais, daí a sua preocupação em formular uma norma moral definitiva de modo claro e preciso.⁴³

Para ele a educação é imprescindível para liberdade, pois o fim da educação é que o aluno compreenda que os sentidos da norma e da instrução repousam na sua razão. Kant utilizava os métodos de ensino desenvolvidos no ensino da lógica. Dentre os métodos utilizados, orienta quanto ao método dialógico onde o professor questiona a razão do estudante e, de modo alternativo, o estudante questiona o professor. Tal método é aplicado no ensino da lógica somente após o método catequético (cujo fim é desenvolver a memória), mas no ensino da ética o método dialógico pode ser utilizado precocemente.

A formação moral para Kant continha duas fases distintas, na primeira fase, dita negativa, o objetivo seria levar a criança a conhecer e respeitar as leis do convívio social com qualidade, onde o exercício da sua liberdade não pode ser obstáculo à liberdade do outro, nessa fase a Disciplina consiste no procedimento que leva a tal objetivo. Através de métodos disciplinares coercitivos a criança aprenderia a resistência inevitável da sociedade, para isso os pais deveriam exercer autoridade sobre a criança em níveis de organização da rotina da criança, Kant orienta que quando as solicitações das crianças forem recusadas pelos pais, os mesmos devem manter de forma irrevogável tal decisão, os adultos devem exercer autoridade sobre a criança no sentido de fundar o caráter da

mesma. A partir dessa resistência da sociedade o educando aprende a conhecer-se e concluir que não se basta sozinho, embora suporte privações, descobre a interdependência.³⁵

Conciliar a liberdade com a autonomia da vontade consiste, para Kant, no grande desafio da educação moral. Para isso apresenta a segunda fase da educação moral, a fase positiva, onde a Instrução substitui a disciplina coercitiva. O conhecimento dos princípios do dever seria a base para ensinar a autonomia:

“Respeitar a si mesmo e ao ser humano como membro da humanidade.

Somente a idéia de dignidade humana[†] é capaz de segurar o homem dentro de seus limites”.³⁵

Nesta fase seria privilegiado o aprender a pensar, em um primeiro momento através de atividades que ofereceriam tal condição. É relevante destacar que Kant valorizava também para “aprender a pensar”, o “aprender fazendo”. Todos os esforços nesta fase visam desenvolvimento do respeito a si e aos outros. Para Kant as paixões e impulsos devem ser dominados, a criança deve aprender a colocar deveres em relação a si própria e cumpri-los. Kant não deixa de mencionar as sanções como parte desta fase, mas as sanções têm como objetivo levar ao sentimento de vergonha, o sentimento central para o desenvolvimento moral. No entanto reconhece que tal sentimento é ensinado na medida em que a criança amadurece, para isso recomenda que não é pela humilhação que a criança desenvolve o sentimento de vergonha perante violação das leis morais, é pelo desprezo por parte da autoridade que a criança respeita, a punição é a interrupção do que Kant acreditava ser uma tendência natural que é ser amado e honrado (a perfeição), é através do desprezo que ela perceberá que se distanciou da “perfeição”. Como resultado final da educação moral Kant diz: que “as crianças devem aprender a substituir o ódio pelo sentimento de horror pelo que é revoltante e absurdo; o medo do juízo dos homens e dos castigos divinos, pelo medo da sua própria consciência; a opinião de outrem pela sua própria estima e consciência interior”.³⁵

5.2 Emile Durkheim e a Educação Moral

O desenvolvimento da educação como fim social é o foco central da definição de Durkheim, quando em sua visão de sociedade orgânica, cuja argamassa é a

[†] Princípio da dignidade humana é o princípio que enuncia que uma vida humana não deve nunca ser tratada como mero meio, mas como um fim em si mesmo; ou seja, que o homem jamais deve ser utilizado como meio sem levar em conta que ele é um fim em si mesmo.⁴⁴ (p. 259)

solidariedade, cooperação e formas de fidelidade comuns a regras e valores desta sociedade, afirma que a educação perpetua a sociedade:

A educação consiste numa socialização metódica das novas gerações. Em cada um de nós, pode-se dizer, (co)existem dois seres: um constituído de estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmo e com os acontecimentos de nossa vida pessoal; é o que se poderia dizer ser individual. O outro é um sistema de idéias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós, não a nossa individualidade, mas o grupo ou diferentes grupos de que fazemos parte. Constituir esse ser em cada um de nós – tal é o fim da educação⁴⁵ (p. 41)

Ao desenvolvimento do homem em sua “humanidade” Durkheim afirma que o homem não é humano senão porque vive em sociedade⁴⁰ compreende-se então a condição relacional para o desenvolvimento humano e da vida.

Durkheim inverte a visão de Rousseau e Kant a respeito de uma essência humana boa, sua teoria moral define a sociedade como sujeito e objeto. Para ele toda moral consiste num conjunto de regras de conduta com o fim de garantir o bem, que é representado na vida em grupo, a lei moral garante a vida em grupo que é o bem desejado por todos, sendo assim a regra moral precisa ser desejada pelos atores. Nesta visão o indivíduo é dissolvido na sociedade. A sociedade não produz nenhum mal, todo mal (anomia, suicídio, revoltas sociais etc.) advém do indivíduo, pois o mal faz parte da primeira natureza humana, para transformar essa natureza em uma segunda, com valores morais que sirvam à sociedade, que o levem ao bem, a educação moral deve transformar este homem naquele que ela precisa²⁴.

Sobre a educação moral, sua função é assegurar a obediência às regras, para isso Durkheim destaca três elementos importantes da moralidade: o espírito da disciplina, a adesão ao grupo e a autonomia. O espírito de disciplina facilita o controle social dos desejos e leva o educando ao autocontrole, para que isso ocorra é necessário fazê-lo reconhecer a autoridade de pais e professores através das leis impostas por eles e as da escola enquanto instituição. Com relação à adesão ao grupo e a autonomia, através da transmissão oral e experiências puramente teóricas, cultivar solidariedade entre as crianças e fazê-las compreender os valores morais impostos e levá-los a um comportamento de obediência³⁵. Consiste em uma pedagogia que está centrada na autoridade do professor e com meios coercitivos de disciplina, repousa em um respeito unilateral, não atingindo objetivo de desenvolver a autonomia.

5.3 Piaget - A Contribuição da Teoria Psicogenética

Piaget em seu ensaio “Os procedimentos da educação moral”⁴⁷ aponta os diversos pontos que impedem o desenvolvimento da autonomia, distingue o respeito à regra através da coação, do respeito à regra pela livre cooperação de espíritos autônomos. Ressalta os dois tipos de respeito à regra, advindo do respeito unilateral que é o exterior, e o interior proveniente do acordo mútuo. Contesta a eficácia da transmissão oral de valores:

Quem será o melhor cidadão ou o espírito racional e moralmente livre? Aquele que tenha ouvido falar, mesmo que com entusiasmo, da pátria e das realidades espirituais, ou aquele que tenha vivido numa república escolar o respeito à solidariedade e a necessidade das leis?⁴⁷(p. 13)

Os estudos de Piaget sobre juízo moral das crianças mudaram o objetivo da educação moral, ampliando as noções de uma educação moral que tivesse como base Rousseau, Kant, Durkheim e outros grandes autores, que, embora tenham contribuído para sua teoria psicogenética, seus métodos não contemplavam o objetivo de uma educação voltada para o desenvolvimento da autonomia, objetivo este que, a partir de métodos que promovem a psicogênese, mediante avaliações e acompanhamento, têm promovido um desenvolvimento moral no sentido do pensamento autônomo.

Piaget, na sua visão interacionista, amplia o conhecimento da importância de um ambiente de ensino para o desenvolvimento moral. A partir de um ponto de vista biológico desdobra as interações dos aspectos bio-psico-sociais e sua relevância para a maturação do ser humano, ao afirmar que a vida é essencialmente auto-organização⁴² enfatiza que os processos cognoscitivos são resultantes desta auto-regulação que envolve mecanismos essenciais derivados de interações com o exterior através, principalmente, do sistema nervoso (que em primeira instância é o instrumento de troca de informações com o meio para esta auto-regulação) e o sistema endócrino⁴⁷. Uma realidade construída a partir de interações implica que conhecer não consiste, com efeito, em copiar o real, mas agir sobre ele e transformá-lo. Para Piaget é na relação entre iguais que se desenvolve a cooperação (base para a autonomia). Criar um ambiente de ensino onde haja oportunidades de cooperação entre os estudantes e a reflexão sobre as situações com as quais os estudantes são confrontados, significa oportunizar o desenvolvimento do homem autônomo descentrado, racional, democrático a partir da valorização da educação moral e intelectual.

Formar pessoas é o fim da educação, o que, significa desenvolver o indivíduo que se situa na perspectiva em relação aos outros, isto é, se insere, em um sistema de reciprocidades que implicam, simultaneamente, em uma disciplina autônoma e uma descentralização fundamental, em oposição ao indivíduo auto centrado, que impede relações de reciprocidade. Aí se localiza o problema da educação moral, assegurar essa descentração e estabelecer a disciplina que tenha como base procedimentos que levem a autonomia.⁴⁷

A educação moral deve definir o que visa, se é formar indivíduos submetidos à opressão das tradições das gerações anteriores ou respeitadores dos direitos, das liberdades e com autonomia⁴³. Para o primeiro caso Piaget afirma que os métodos centrados na autoridade do professor e disciplinas coercitivas são o modelo adequado. Para a proposta da educação como elemento social que visa promover o desenvolvimento da personalidade Piaget preconiza os métodos ativos, cujas características principais são: Não impor pela autoridade o que o educando possa aprender por si e criar um meio social específico no qual ele possa desenvolver experiências de respeito mútuo e de organização social espontânea para que descubram na própria ação a necessidade das regras e a sua compreensão. Somente uma vida social entre os próprios alunos - o “self government”, com o maior distanciamento possível da autoridade do professor e em paralelo à educação intelectual, podem conduzir a uma personalidade “desenvolvida”. Por personalidade desenvolvida Piaget reconhece:

....uma certa forma de consciência intelectual e de consciência moral distanciada da anomia peculiar ao egocentrismo e de heteronomia das pressões exteriores porque ele realiza a autonomia adaptando-se à reciprocidade.⁴⁷ (p. 60)

O “self government”, que consiste na criação das leis por parte dos alunos, Piaget acredita ser a forma de adesão ao grupo de forma autônoma, diferente da coercitiva:

Ora, posto que a classe forma uma sociedade real, ...é natural confiar às próprias crianças a organização desta sociedade.

...adquirirão por experiência, o que é obediência à regra, a adesão ao grupo social e a responsabilidade individual.⁴⁸ (p. 22)

Além disso todas as atividades da Escola Ativa onde os métodos de ensino foram aplicados^Ω estavam baseadas no desenvolvimento da cooperação, que consiste no procedimento mais fecundo da educação moral para que o respeito mútuo seja alcançado.

Os métodos ativos são passíveis de utilização nos diversos domínios em educação moral, tais como Formação do caráter e cultivo da bondade, Veracidade e objetividade, na educação das tendências instintivas, Responsabilidade e justiça, educação cívica e social e educação internacional.

Piaget enfatiza que os métodos ativos para o alcance da autonomia e da reciprocidade (que evoca o respeito pelos direitos e liberdade de outrem), de nada valerão se houver um ambiente autoritário ou de opressão moral e intelectual. Os desenvolvimentos morais e intelectuais se dão em um ambiente de experiências vividas e de liberdade de pesquisa. Ressalta que, fora isso, qualquer valor humano permanece ao nível de ilusão.⁴⁷

5.4 Lawrence Kohlberg - O Método Blatt de Discussão de Dilemas e a “Just Community”

Embora tenha tido uma contribuição de inquestionável relevância para a educação moral, seus estudos não se aprofundaram na averiguação do desenvolvimento moral mediante métodos de educação baseados na sua teoria. Foi através de Kohlberg que a teoria do desenvolvimento moral com as bases cognitivo-afetiva forneceu um novo olhar sobre a educação moral como forma de promover o desenvolvimento moral para estágios mais avançados. Após os resultados dos trabalhos de seus orientandos, Blatt e Turiel²⁴, Kohlberg voltou-se para a educação moral. Blatt em sua dissertação^{24,49,50} sobre os efeitos de discussão de dilemas morais na sala de aula aponta para uma ferramenta até hoje utilizada como forma de fomentar o desenvolvimento moral que consiste na discussão de dilemas morais, traz como resultado de suas pesquisas a conclusão de que uma criança de um determinado estágio, quando exposta a argumentos acima do seu, tende a escolher argumentos no estágio imediatamente acima do seu.

Nesta época os programas de educação moral nos EUA baseavam-se numa educação moral com perfil de doutrinação, denominada educação do caráter^{49,51+}. A

^Ω Piaget denomina de Escola Ativa onde os métodos ativos se opõem a receptividade de conhecimento; a educação moral é um aspecto particular da totalidade do sistema, integra o desenvolvimento de todas as atividades nas quais supõe um esforço de caráter e um conjunto de atividades morais. ³¹ p. 20

⁺ Maiores informações consultar Blatt, Moshe & Kohlberg, L., 1975. The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral, Education*, 4, 129-161.

autoridade era centrada no professor, os procedimentos consistiam em transmissão verbal de códigos, normas, valores, assim como prestação de serviço que evidenciasse alguma virtude. Visava com isso a internalização de valores e virtudes através daquilo que fosse transmitido pelo professor ou algum adulto imbuído de tal função. Harstshorne & May^{49,40} preocuparam-se em testar as crianças sobre tais virtudes, como não roubar, assim como a resistência à tentação. Seus resultados comprovaram que a concordância verbal quanto às regras não estava relacionada com a ação moral e que com a transmissão verbal de valores e normas não se poderia garantir um comportamento moral. Além disso, tais métodos não davam consistência entre uma situação e outra, podendo a criança não furtar em determinadas circunstâncias e furtar em outra⁴⁹. Com base neste resultado concluem que não há uma tal coisa como caráter ou consciência que possa ser educada moralmente, pois o caráter é formado nos primeiros anos de vida, com forte influência parental. Obviamente tais resultados contribuiriam para o descrédito na Educação Moral.

Kohlberg e Blatt⁴⁹ comentam sobre tal conclusão, que a mesma deve ser considerada em relação à concepção de educação moral para onde seus objetivos estavam direcionados, sem uma visão desenvolvimentista, mas doutrinadora. Além disso afirmam que o desenvolvimento do caráter não se dá somente nos primeiros anos de vida sob a influência da família. Kohlberg também lança críticas sobre a concepção de educação moral como saúde mental ou do ajustamento, onde questões de valor são evitadas dando ênfase ao bem estar do indivíduo. Também sobre a educação como clarificação de valores, suas críticas ressaltam que a criança opina e julga sobre situações de valor partindo da idéia de que não há um certo, e, desta forma, tal método propõe apenas a percepção da auto consciência da criança, podendo levá-la a conclusões compatíveis com um relativismo ético.

Com base na teoria dos estágios morais Kohlberg propõe que é possível identificar o estágio de desenvolvimento e proporcionar o alcance de estágios superiores mediante uma educação moral com base no enfoque cognitivo, onde o professor identifica o nível de desenvolvimento e, ao invés de impor regras ou valores definidos pelo coletivo, proporciona oportunidades de desenvolvimento para estágios superiores, distinguindo sempre as questões morais de qualquer conflito de outra ordem.

A respeito das intervenções pedagógicas de Kohlberg para promoção do desenvolvimento moral numa perspectiva cognitivo-desenvolvimentista podemos destacar a discussão de dilemas morais e a “just community.”^{24,53,49}

Rest aponta três idéias fundamentais que podem ser analisadas nos programa de educação moral de Kohlberg: a organização estrutural, onde há o desenvolvimento de

padrões de resposta e ênfase no desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão, diferente do método de imposição de valores que gera um padrão de conformidade às regras; a seqüência desenvolvimental dos estágios que elabora estruturas complexas e diferenciadas onde as de estágios inferiores constituem condição para os superiores; o interacionismo, onde a estrutura cognitiva é produto da interação do indivíduo com o meio, onde o dilema consiste na experiência desafiadora e que proporciona uma nova organização do indivíduo (estrutura).

Kohlberg realizou pesquisas longitudinais e interculturais para orientar práticas pedagógicas para o desenvolvimento moral. O objetivo da educação moral é proporcionar oportunidades para que o aluno se desenvolva e alcance estágios mais avançados de moralidade, adquirindo assim um nível de raciocínio lógico e moral mais equilibrado, competente e integrado.^{24,49,53} Ao professor cabe evitar atrasos no desenvolvimento, Kohlberg ressalta o papel da educação moral como ferramenta necessária para garantir a passagem para o estágio seguinte, mesmo mediante situações adversas como perturbações afetivas e injustiças sociais que obstruem o percurso psicogenético. Submeter o sujeito a estímulos durante o período de desenvolvimento consiste em seu projeto pedagógico.

Com a sua equipe do centro de estudos morais de Harvard, desenvolveu seus projetos sob uma dupla perspectiva de investigação que se definem em duas fases. A primeira era incorporar na sala de aula a discussão de assuntos morais sob o ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, a segunda era permitir a maior participação dos alunos no processo de tomada de decisão na escola através de uma reestruturação do ambiente escolar. A primeira abordagem trata-se do procedimento de discussão de dilemas morais e a segunda culminou na “just community”.

A discussão dos dilemas baseia -se na utilização do conflito como objeto para fomentar o desenvolvimento em direção aos estágios mais avançados. Utilizar-se do conflito para gerar um desequilíbrio e, a partir daí uma nova ordem, é uma estratégia que remonta aos estudos da Psicologia da Atividade⁴¹, onde o conflito desperta a atividade consciente. O ato de raciocinar sobre o conflito possui o aspecto biológico, onde o sujeito afetado pelos fatos que lhe geram dúvidas ou perplexidade, faz um aumento de tensão muscular seguido de diversos eventos fisiológicos, com alterações bioquímicas e neurológicas, alterando então a tonicidade. Falamos então de possibilidade também biológica interferindo na cognição quando se trata de resolução de conflitos. Quando o nível de problemas com os quais o sujeito é confrontado está

compatível com sua possibilidade tônica, então o desenvolvimento em direção aos estágios superiores se dá, no entanto o mesmo não ocorre se o nível de complexidade estiver muito além ou aquém do nível tônico de atividade. Utiliza-se também a hipótese do desajuste ótimo de Hunt, que é quando o sujeito responde ao estímulo com um nível estrutural otimamente desorganizado, para ir encontrar uma nova estrutura organizacional. Piaget trabalhou com essa hipótese e podemos verificar na sua teoria da equilibração, onde de um evento que provoque desequilíbrio desencadeia o desenvolvimento de um novo estágio de organização.

Kohlberg distingue duas formas de conflito, aqueles produzidos mediante a exposição a situações que requerem decisão onde há uma contradição interna de estrutura de raciocínio, assim como os conflitos onde há a exposição a opiniões de outra pessoa cujo raciocínio é discrepante na estrutura. Diaz-aguado⁵³ confirma que o primeiro caso parece ser eficaz para provocar desenvolvimento, no entanto o segundo caso parece permanecer limitado ao estágio 4:

A discussão moral e o conflito que provoca (produzido ao adotar distintas perspectivas) resultou, unicamente eficaz, para favorecer até o estágio quatro. A transição do pensamento convencional ao autônomo parece requerer outro tipo de conflito (...). Neste sentido Kohlberg assinala que, enquanto na infância e adolescência, a mudança estrutural parece produzir-se como consequência de experiências basicamente cognitivas (vicário simbólica) de adoção de perspectiva, para passar do convencional ao autônomo, parece ser necessário outro tipo de experiências pessoais, em que o próprio sujeito deve tomar decisões morais que o impliquem de forma muito mais direta. ⁵³ (p. 113)

Através do trabalho de Blatt, sob orientação de Kohlberg, a discussão de dilemas ganhou bases empíricas como método de desenvolvimento em educação moral diante das opções que vigoravam como doutrinação, refletidas nos métodos da educação do caráter e a clarificação de valores, que levavam a um reconhecimento dos valores sem uma tomada de posição, o que invoca um relativismo moral. A partir do método de Blatt, a educação moral tomou outra conotação, sendo desta forma, encarada como um recurso viável de transformação. Blatt estabeleceu seus experimentos em quatro escolas com rapazes adolescentes entre 11 e 16 anos, de diferentes etnias, e de classe social média e baixa, as discussões morais se deram em um período de 18 meses, duas vezes por semana, sobre dilemas hipotéticos previamente delineados 39. Fez então um grupo controle e um experimental. Seu método consistia de 18 a 20 sessões, uma por semana, onde os dilemas hipotéticos serviam como ponto de partida para os debates, além disso

havia o uso de métodos adicionais como filme, “role-playing”, oportunizando a interação dos estudantes, visava incluir o método como principal recurso para a educação moral no currículo.⁵³ Ao final de 12 semanas e também um ano após o experimento averiguou que houve avanço do grupo experimental, enquanto que o grupo controle apenas uma ou outra mudança, tal trabalho é publicado em detalhe por Kohlberg e Blatt no artigo *The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment*.

Neste método a figura do professor é requerida como um moderador e condutor da discussão. Cabe-lhe a apresentação do dilema, assim como a intervenção para esclarecer e apoiar os argumentos pertencentes ao estágio superior ao que se encontra a maioria dos alunos. Após os argumentos do estágio serem compreendidos, o professor estabelece novo dilema apoiando os argumentos do estágio superior. Tal função exige que o professor reconheça os argumentos de cada estágio e favoreça a discussão no sentido de um estágio superior, é necessário que saiba identificar tal mudança de argumentação compatível com cada estágio no debate da turma. A dinâmica se dá a partir de condições estabelecidas pelos estudos de Kohlberg, onde Diaz Aguado⁵³ sintetiza:

(...) que implique na exposição de um estágio superior de raciocínio;
 que se delineiem problemas e contradições, vindo insatisfação com as estruturas construídas e estimulando assim, a mudança evolutiva;
 que se produza um clima de intercâmbio e de diálogo, e sempre que existir certa divergência entre os próprios alunos, surgirão as duas condições anteriores de forma praticamente espontânea.⁵³ (p.18)

A dinâmica baseava-se no *método socrático*[‡] de discussão, ou ao que Habermas denomina condição ideal de diálogo onde há a livre expressão da opinião de cada um, sem risco de censura, com uma argumentação em justificativas morais racionais, acontecendo entre estudantes que estejam dispostos ao debate e, como já dito antes, com o estímulo do professor que conduza o debate nos pressupostos da escala desenvolvimentista da teoria de Kohlberg.

Certamente houve críticas em relação ao método. As principais eram em torno da pretensão de universalidade da teoria de Kohlberg, e outra em relação à exigência de um desempenho por parte do professor com relação a discussões baseadas em argumentos acima do estágio moral que a maioria possuía, desconsiderando as impossibilidades dos mesmos de condução dos debates. Lind⁵⁰ ressalta o impacto do método sobre o desenvolvimento dos alunos, no entanto, na medida em que o professor apresenta um argumento no nível acima do que os alunos apresentaram, revela uma

mensagem oculta de que ele conhece isso melhor do que os alunos e os alunos devem segui-lo, não somente no sentido do evento, mas também no sentido moral. O que estaria mais próximo às teorias clássicas de socialização do que a teoria cognitiva desenvolvimentista.

O método Blatt⁵⁰, como hoje é conhecido, corresponde à primeira geração de MDD (método de discussão de dilema), posteriormente Rest⁵⁰ implementou o que e é a segunda geração e o método Konztanz^{50,54}, elaborado por Lind, corresponde a terceira geração de MDD, sendo este último, por ser de interesse do estudo, detalhado posteriormente.

A formação dos professores já consistia numa questão chave para a boa condução das discussões e êxito do programa. Mesmo com a elaboração de programas de treinamento e suporte para os professores, após dois anos, 80% dos professores não mudaram sua prática, embora tivessem reconhecido as alterações na forma de raciocínio. As questões apontadas para explicar tal problema foram as seguintes²⁴:

O currículo não continha espaço para realizar as discussões; o investimento de tempo e trabalho dos professores era visto como não compensador, na medida e que os resultados só apareciam dois anos após; 60% a 70% dos professores estavam no nível convencional, o que os impossibilitava de conduzir os debates de forma eficaz nos argumentos superiores.²⁴

A construção de um currículo para educação moral não era algo que Kohlberg acreditava ser eficaz, embora ele encontrasse em todo ambiente escolar onde as relações se desenvolviam, material para o julgamento moral, não acontecia de forma consciente a transmissão dos elementos morais, o que levou Kohlberg a levantar questões sobre o currículo oculto (“hidden curriculum”), onde o professor, como um moralizador, transmitia seus valores morais. Tornar consciente o que era oculto em termos de educação escolar se daria a partir do momento em que, os professores, conhecedores da teoria dos estágios de desenvolvimento moral, com tal conhecimento a utilizariam como matriz orientadora para tornar conscientes as questões da educação moral. Kohlberg fazia então uma aproximação sobre o aspecto social que influencia na psicogênese da moral, faz referência ao clima em que a escola se encontra como um fator de êxito para um programa de educação moral. Percebe aí a dificuldade de centrar seu método no indivíduo ou em seu grupo sem considerar as estruturas e os valores vigentes da sociedade em que o indivíduo e o grupo se inserem.²⁴

A nova perspectiva de ensino e pesquisa em Educação moral, a “just community” surge a partir das críticas ao modelo de discussão de dilemas hipotéticos (tendo uma escola seus próprios conflitos no cotidiano, os mesmos não atendiam as

necessidades) e de uma experiência vivida por Kohlberg ao visitar um programa inovador em um Kibutz em Israel, em 1969, Israeli YOUTH Aliyah Kibbutz High School⁵⁵, lá ele reconhece que a prática de grupo da escola parecia ser algo melhor do que qualquer posposta concebida na sua teoria e, segundo Power afirma: (...) e isso não é uma revisão na prática, mas uma revisão da forma de pensar sobre o que eu tenho sugerido⁵⁵ (Kohlberg apud Power)

A “just community” conta com uma reestruturação de questões do âmbito teórico e de procedimentos metodológicos de implementação da educação moral. Ao princípio da justiça como equidade, da Teoria da Justiça de John Rawls, é dada a ênfase aos fundamentos, para que organize as relações sociais e interindividuais no sentido de promover o bem comum, aplicando princípios da teoria na vivência da escola. Há a incorporação na abordagem da “just community” de aspectos sociológicos do coletivismo moral de Durkheim, a relação de pares para autonomia segundo Piaget e a visão da educação através do ambiente e pela experiência da Teoria educacional de Dewey.

Kohlberg até então, tal como Piaget, criticava as bases teóricas da escola Francesa a respeito da educação moral, onde a mesma buscava em E. Durkheim o coletivismo moral como fundamento. Embora as bases de sua teoria tenham sido filosóficas e psicológicas, Kohlberg ampliou o olhar para o coletivismo moral de Durkheim ao entrar em contato com a vida em grupo na escola mencionada. Durkheim mantém o indivíduo como algo emergente da sociedade, onde o fato social se sobrepõe à consciência individual, os comportamentos padrões superam o modo de ver e interpretar os acontecimentos do ponto de vista do indivíduo, onde a consciência coletiva se impõe sobre os membros do grupo e define, através das gerações, o que é a moral:

Antes de tudo, se há hoje verdade histórica estabelecida é a de que a moral se acha estritamente relacionada com a natureza das sociedades, pois que, como o mostramos nas páginas anteriores, ela muda quando as sociedades mudam. É que ela resulta da vida em comum. É a sociedade que nos lança fora de nós mesmos, que nos obriga a considerar outros interesses que não os nossos, que nos ensina a dominar as paixões, os instintos, e dar-lhes lei, ensinando-nos o sacrifício, a privação, a subordinação dos nossos fins individuais a outros mais elevados. Todo o sistema de representação que mantém em nós a idéia e o sentimento da lei, da disciplina interna ou externa, é instituído pela sociedade ⁴⁵ (p.45)

A noção de sociedade para Durkheim é a peça fundamental na Educação, negar a sociedade é danificar a vida moral em sua própria fonte. A escola desempenha então o papel de primeira instância pública, onde a criança exercerá um esforço adaptativo e descentrado.

Kohlberg acrescenta à visão de Durkheim uma perspectiva democrática, enfatizando o papel da escola como construtor da moralidade com o sentido de comunidade, onde as relações são valorizadas em si mesmo, residindo em cada indivíduo a responsabilidade para com o grupo. Visando o bem estar de toda a comunidade e assim constituindo a escola como um espaço de diálogos e trocas mútuas nas interações interindividuais, na qual a relação entre iguais se torna um fundamento para o alcance da autonomia, preservando os fundamentos de Piaget.

Embora preservasse a autonomia como fundamento, na abordagem da “just community” Kohlberg se distancia de Piaget, que preconizava que só na relação de pares é que se desenvolve o pensamento autônomo. Kohlberg associa ao processo de desenvolvimento da autonomia, o coletivismo moral, lapidado por uma visão desenvolvimentista e de uma perspectiva onde a escola é fator de construção social, modificando a visão da formação moral como conformismo moral quando ligada à idéia de coletivismo, dando ênfase a este como um fim da formação do agente moral.

Kohlberg destaca a percepção do ambiente como fator preponderante para o desenvolvimento através da teoria de Dewey, onde a educação se dá pela experiência e a reestruturação de um meio para o desenvolvimento humano em grupo se constituirá no método. Para Dewey⁵⁶ jamais educamos diretamente, mas sim através do meio, aponta o meio como o método de transmissão de crenças e aspirações que faz com que os pontos de vista sejam transmitidos levando o grupo a uma semelhança mental. O ambiente atua sobre o indivíduo de forma a modelar como o mesmo se utiliza, na sua própria condição biológica (sentidos) e suas funções cognitivas para se mover no grupo. No sentido de se fazer pertencer ao grupo, o indivíduo é levado pelo meio, a sentir mais uma coisa do que outra, a seguir certos rumos enfraquecendo algumas convicções e reforçando outras, o que o faz adotar gradativamente “certo modo de proceder, certas disposições mentais para a ação.”⁵⁶ (p.11)

Um grupo, uma sociedade, uma comunidade se mantém pela contínua auto-renovação, e esta renovação se efetua por meio de crescimento educativo dos membros imaturos⁵⁶, no sentido de constituir um “eu autônomo”. No entanto, os modos como isso ocorre é que vai ser uma ação educativa ou um adestramento. No adestramento os mecanismos são elaborados de forma a criar “hábitos úteis”, mas isso é conseguido através de forte opressão, ligando a experiência às sensações de prazer e dor, levando o indivíduo a atuar com vistas à sua auto-preservação. Na ação educativa o indivíduo participa de uma atividade comum, procede de modo a se harmonizar com o grupo pela cooperação para a preservação do próprio grupo ao atuar, as idéias são discutidas e as emoções se comungam, se o mesmo recebe reforço positivo suas disposições mentais vão se tornando semelhantes à do grupo.

Dewey reforça a importância de estabelecer condições que estimulam outros modos patentes e tangíveis dos indivíduos de proceder junto ao grupo como participante na atividade comum, além disso enfatiza a linguagem como um forte meio de estabelecer os sentidos para a ação educativa ser formadora e criar o sentimento de pertença, através dos signos e símbolos comuns ao grupo.

Uma importante experiência educativa foi desenvolvida por Dewey, em 1896, com base em tais fundamentos, a Dewey School (ou Lab School) que era anexada à Universidade de Chicago, ensinava crianças de 4 a 13 anos, o currículo levava em conta as fases de desenvolvimento, o aprendizado era centrado na experiência da criança. Nesta escola implementou e avaliou as hipóteses desenvolvidas no departamento de pedagogia, que dirigiu na Universidade de Chicago. Ela surgiu como uma nova abordagem da educação, a partir da visão do pragmatismo, onde o conhecimento é um instrumento para ação, a escola é inserida em um processo de construção social, quando então os EUA viviam modificações sociais relevantes devido à industrialização e a urbanização no final do século XIX. A escola organizada como uma comunidade, uma célula embrionária da sociedade (“embryonic society”) era um ponto de fundamentação do projeto educacional de Dewey na Escola Laboratório.⁵⁷

De acordo com Moreira⁵⁷, das reflexões de Dewey sobre educação podemos destacar dois aspectos, o primeiro a educação concebida como um processo contínuo, em que o indivíduo amplia gradativamente seu domínio sobre o meio. Tal aspecto se aproxima da visão da Psicologia do Desenvolvimento, visão que foi mais explorada por Piaget do que Dewey, embora dê subsídios à sua teoria de educação como desenvolvimento. O outro aspecto é a educação como formadora de hábitos positivos para a construção de uma sociedade democrática, aspecto que dá a Dewey uma destacada posição como teórico no âmbito de associação de educação com a formação da sociedade com bases em princípios democráticos, assim como forma de socialização e formação de hábitos. O que Galiani também reafirma:

Considera-se que os pressupostos fundamentais que embasaram a sua concepção são formulados e vinculavam-se ao contexto de crise do capitalismo e de impasses no interior da sociedade americana, na qual os trabalhadores, além de explorados, sofriam as conseqüências da crise mundial, a sociedade estava marcada pela crise da produção capitalista na sua fase imperialista. A classe trabalhadora tornava-se ameaçadora e buscava instrumentos para superar as contradições a sociedade capitalista, caracterizada de um lado por ter uma burguesia enriquecida e de outro um operariado numeroso e miserável. Como solução para os impasses colocados, tem-se a defesa de certas “reformas” para ampliar os direitos sociais, organizando-se um governo democrático. Dewey defendeu um governo democrático, entretanto, propôs a revisão do liberalismo clássico e uma nova

forma de conceber a democracia, fundamentada num sentimento aliado a uma ação que deveria iniciar nos primeiros anos de idade e, para tanto, a escola adquiriria esta função de formadora da democracia. ⁵⁸ (p.1)

Como ponto de transformação da escola como elemento formador da democracia destaca-se a importância da educação intelectual acontecer associada à educação moral, como destaca Moreira⁵⁷:

Embora a ciência ocupe um lugar central no projeto pedagógico de DEWEY, ele via a educação como uma preparação moral (social), ao invés de simplesmente intelectual.(...) A escola deveria ser também um espaço para se desenvolver a cidadania. ⁵⁷ (p.72)

Dewey concebe a Escola laboratório como comunidade, opção que torna o ensino da moral algo que se distancia da visão que considerava patológica, cuja ênfase era na correção do que foi feito de forma errada, ao invés de visar a formação de hábitos positivos. Embora Dewey afirme a importância de questões de disciplina importantes para o sistema escolar, a característica fundamental do ponto de vista moral e com o qual todos os hábitos desenvolvidos deveriam estar relacionados é o comprometimento e interesse no bem estar da comunidade, tal concepção deveria ser aplicada e refletir como princípio da vida comunitária tanto no método quanto nas matérias de conteúdo.

No ambiente criado pelos organizadores o aluno era agente ativo na aprendizagem, cujos trabalhos em grupo visavam desenvolver a solidariedade, integrar aluno e sociedade, promover atividades que favorecessem a cooperação das crianças e formar o cidadão. Galiani⁵⁸ reafirma a proposta educacional de Dewey desenvolvida a partir da construção de um ambiente propício ao desenvolvimento destes hábitos que o integrariam à sociedade com membro ativo.

Dewey tinha uma proposta de educação fundamentada no princípio de que a aprendizagem da criança deveria se dar num ambiente estimulador, de liberdade, organizado institucionalmente, voltado para as diferenças individuais e, acima de tudo, integrado com o próprio desenvolvimento da sociedade. ⁵⁸ (p.7)

A escola de Dewey tinha como objetivo a formação da personalidade democrática, pois para ele a democracia é mais do que uma forma de governo: é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada. ⁵⁶

A extensão, no espaço, do número de indivíduos que participam de um mesmo interesse de tal modo que cada um tenha de pautar suas próprias ações pelas ações dos outros e considerar as ações alheias para orientar e dirigir as suas próprias, equivale a supressão daquelas barreiras de classe, raça, e território nacional que impedem que o homem perceba toda a significação e importância de sua atividade.⁵⁶ (p. 93)

Tal construção de um espaço onde os princípios democráticos regem as relações persiste na “just community”, assim como a própria organização das normas se dá pelos membros. Kohlberg visava a aproximação entre julgamento moral e ação, que significa fomentar a competência moral através da convivência baseada nos pressupostos aqui já discutidos. Das experiências elaboradas por Kohlberg e sua equipe, na estruturação do ambiente na escola para a educação moral, “just community”, a mais significativa foi a da “Cluster School”, que era uma escola anexa ao Cambridge High School, onde 80 voluntários, dentre eles 7 professores e o restante de alunos oriundo de classe média operária participaram do projeto.

A maioria encontrava-se no estágio 2 e 3. A condição de igualdade com professores se dava no sentido das normas não serem elaboradas de forma unilateral. Os professores dividiam o poder e as responsabilidades na formação da comunidade para, desta forma, capacitar os alunos na construção de uma comunidade moral coesa. O papel do professor era mais de um colaborador e não uma figura autoritária que detém a verdade. Tal modelo foi inspirado na figura do adulto no Kibutz – o Madrich⁵⁵, o mesmo contribui no processo de envolvimento dos alunos e fomenta a cooperação. No entanto é apontada por Power a dificuldade dos professores em incorporarem esse novo lugar, pois possuíam uma visão dualista sobre a relação com os alunos, ou eram autoritários ou permissivos, refletindo o desconhecimento sobre a responsabilidade em formar cidadãos democráticos.

O processo de criação de normas coletivas evidenciava o quão inovador era a “just community” para desenvolver novos modos de educar para cidadania. Sobre o desenvolvimento da norma coletiva Power afirma:

Se nós realmente queremos transformar escolas em comunidades caracterizadas pela confiança, cuidado e responsabilidade compartilhada, professores e estudantes devem se engajar em sérios diálogos morais sobre a vida comum deles. (...) No elaborar e reforçar as regras, eles necessitam questionar a eles mesmos se decisão deles reflete um comprometimento para melhorar o bem estar e a solidariedade da comunidade ou se a decisão deles reflete os próprios interesses ou de um subgrupo.⁵⁵ (p.147)

Havia uma comissão disciplinar que elaborava as normas e avaliava as questões para a pauta da reunião semanal com todos os membros. As sanções eram discutidas em grupo e poderiam chegar até a expulsão do membro da escola.

Power avaliou a atmosfera moral da escola a partir de dois aspectos: O grau em que os membros partilhavam as normas e valores, e o compromisso na manutenção das normas coletivas e o estágio moral das normas. A construção das normas coletivas é a unidade central de análise da atmosfera moral^{59,60}, pois define o que é esperado dos membros em suas atitudes e ações e valor dado à norma se relaciona com o valor que a comunidade se atribui, essa relação é estabelecida a partir de duas formas Instrumental e Simbólica.

Power⁵⁵ em seus estudos conclui que a organização de escolas com base nos princípios de comunidade justa favorece o alcance de estágios mais altos na atmosfera moral.

Carita⁶¹ fez um estudo sobre atmosfera moral onde avaliou em uma escola comum como indicador do ambiente para desenvolvimento sócio-moral os processos de conflito nela emergentes, considerando que tais processos são reveladores da qualidade das relações, os critérios utilizados foram os seguintes:

- O volume de participação dos estudantes na resolução dos conflitos.
- A natureza das resoluções.
- A avaliação moral da resolução pelos estudantes.

O sistema normativo em vigor e as indicações que ele nos dá sobre a coesão, solidariedade e sentimento de pertença que caracterizam o clima do grupo.

Seu estudo⁶¹ constou de 202 sujeitos que possuíam 6, 9 e 12 anos de escolaridade. A partir de duas entrevistas semi-estruturadas, onde avaliou os processos de negociação de conflitos e a competência de negociação interpessoal. Das conclusões apresentadas cabe ressaltar o forte papel do professor na resolução de conflitos, refletindo um meio heterônomo de resolução, além disso, o perfil autoritário dos professores como uma identidade pedagógica, é evidenciado nos alunos mais jovens, no entanto com os mais velhos não há a utilização de recursos que levem a cooperação e a solidariedade. Segundo a autora:

A ideologia revelada pelos modos de decisão dos conflitos na aula permanece arraigada a uma forte diferenciação de poderes, não facilitando a produção de inferências positivas sobre a coesão, solidariedade e sentimento de pertença àquele contexto social. As relações sociais que ainda hoje prevalecem na aula continuam marcadas pela existência de um clima de pouca partilha de responsabilidades na solução dos conflitos, pouco promotor de coesão e solidariedades quer entre os alunos, quer entre estes e os professores.⁶¹ (p. 265)

Na conclusão de seus estudos, os métodos e critérios usados não revelam uma atmosfera moral nos moldes democráticos onde se assentem as relações na cooperação e um sistema normativo com um clima marcado pela coesão e sentimento de pertença do grupo.

Azevedo⁶² define atmosfera moral como o meio social onde as relações estão orientadas para a pessoa como um fim em si mesmo, considerando-a em sua intrínseca dignidade, é uma atmosfera que, baseada na justiça e na moral, estimula a participação e a construção, nunca a mera obediência ou submissão. Destaca também que a compreensão da atmosfera moral se daria pela observação dos seguintes pontos: Estrutura normativa, participação e tomada de decisão, disciplina e resolução de conflitos, valorização da escola enquanto comunidade. Atmosfera moral se dá mediante uma complexa relação entre tais pontos, como Azevedo⁶² afirma:

Portanto, normas e regras, participação na tomada de decisão, disciplina e resolução de conflitos e sentido de comunidade constituem um complexo dinâmico que vai dando forma à atmosfera moral da escola, promovendo e potencializando o desenvolvimento moral das pessoas.⁶² (p. 210).

Embora nada invalide as conquistas de Kohlberg e o seu trabalho no sentido de promover métodos para os alunos alcançarem um desenvolvimento moral com estágios mais avançados, ele mesmo reconhecia o desafio de elaborar uma educação moral que levasse os alunos a alcançarem estágios pós-convencionais. No caso da “just community” há controvérsias quanto à sua efetividade neste ponto, na medida em que a escola se organiza para o projeto coletivo e para as necessidades de normas sociais, de caráter convencional. Freitag²⁴ aponta que a moral construída é uma consciência moral coletiva, substituindo a consciência moral individual, sendo então uma moralidade institucionalizada no grupo que controla as ações. Acrescenta que o programa se aproxima da filosofia de Dewey, utilizando-se de princípios pedagógicos que o distanciam de sua raiz que é a teoria cognitiva de moralidade e a filosofia kantiana, sendo, por isso, mais compatível com a teoria político liberal. Dentre os métodos desenvolvidos por Kohlberg a discussão de dilemas consiste na forma que melhor desenvolve a consciência moral com base na argumentação racional, o que para a autora leva a melhores resultados para alcançar estágios mais avançados.

A despeito das críticas, o desdobramento dos métodos desenvolvidos fornece subsídios para que o tema da educação moral ganhe formato investigativo e se expanda não somente na formação de adolescentes, mas também de adultos, na prática profissional e na formação.

A formação ética de profissionais também se beneficiou com a psicologia desenvolvimentista e seus métodos. Ao longo de mais de trinta anos de pesquisa, a discussão de dilema, os testes de avaliação dos métodos educativos têm sido aplicados na formação de profissionais de áreas diversas. O que tem levado a dimensão da ética para algo além do subjetivo ou do pensamento convencional como estão os códigos de ética.

5.5 Georg Lind

A educação moral pelo Moral Dilemma Discussion (MDD) tem hoje como foco o desenvolvimento da conduta democrática que depende da habilidade de aplicar seus ideais morais em situação de conflito, assim como o desenvolvimento da competência de fazer juízos morais para estabelecer um diálogo utilizando-se de princípios e valores morais com pessoas com diferentes pontos de vista, que possuem até mesmo posições contrárias, mantendo o diálogo sem fazer uso de força ou poder.

A competência moral e democrática não é inata e nem é aprendida através transmissão verbal em aulas de conteúdos teóricos sobre moral, mas ela pode e deve ser ensinada ao longo de todo o ciclo da vida, da infância à maturidade. O aprendizado se dá pelas oportunidades fornecidas pelo ambiente, onde o aprendiz é ativo nesse processo e reconhece o seu próprio processo de desenvolvimento podendo se desenvolver nos vários espaços, como a família, escola, universidade, trabalho e no domínio público através de participação política e na construção de comunidades, todos os espaços onde a competência moral é requerida. A partir desses pressupostos, a terceira geração de estudos sobre a discussão de dilema, o método KMDD (“Konstanz method of dilemma discussion”), desenvolvido por Lind^{50,54}, atua no sentido de promover o desenvolvimento da competência de julgamento moral. Lind utiliza dilemas semi-reais, o que consiste em uma variação do semi-hipotético, são dilemas retirados do cotidiano, jornais, vivências, uma situação que não é da realidade próxima o suficiente para o aluno ter uma forte identificação que o atrapalhe no posicionamento e, nem tampouco, algo que ele desconheça como possibilidade de uma situação que possa ocorrer na sociedade.

O método Konstanz tem o foco principal na interação entre os estudantes, mais do que na retórica moral, para isso, durante a discussão, busca integrar emoções morais (afetos, atitudes) com racionalidade e reflexão, está fundamentado nos seguintes princípios.^{55,64}

Construtivismo - onde a tarefa moral o levará, dentre outras experiências, o contato com conflitos e sentimentos morais contrários, o que requererá a articulação dos seus próprios sentimentos em público assim como lidar com os argumentos morais e os contra argumentos, sendo o contexto adequado para o desenvolvimento cognitivo.

Regulação afetiva (Vigotsky) - através dos períodos de desafio (falar em público, produzir argumentos, lidar com emoções) e suporte (regras de diálogo, dilemas semi-reais, tempo para conversação e reflexão etc.) o aluno se mantém na zona de nível ótimo de aprendizado.

Princípios do discurso democrático (Habermas) - O respeito mútuo e o livre discurso através de princípios morais e as regras compartilhadas norteiam o processo, ao invés da autoridade, violência e/ou poder.

O que tem sido observado ^{64,65} é que o respeito mútuo e discurso moral livre na sala de aula associado à manutenção de um nível elevado de persistente atenção, consistem nos fatores fundamentais determinantes da eficácia do método. Ambos são fatores onde a figura do professor deve vigorar como um facilitador do diálogo e da exposição dos dilemas morais, no entanto ele não expressa qualquer autoridade para impor objetivos ou qualquer direção na argumentação, o diálogo deve transitar sob os princípios propostos por Habermas ^{54,64}, onde a igualdade de direitos é garantia na livre expressão. Quanto ao nível de atenção persistente, Lind afirma que é mais bem conseguido quando nas sessões há ciclos de desafio e de suporte que se alternam em um certo ritmo. Através dos desafios, que consistem em lidar com os contra argumentos, os estudantes se mantêm num patamar de atenção e emoção onde permanecem interessados em resolver os dilemas e os sentimentos desagradáveis gerados por eles. O balanceamento das emoções deve ser elaborado por alternância entre fases de desafios e fases de suporte, onde os tempos dedicados a cada fase sejam equivalentes para manter o nível ótimo de aprendizado, sendo dedicado a cada fase o período de dez minutos.
^{65,64,66}

Lind aponta condições essenciais para se alcançar o objetivo de promover o desenvolvimento da competência moral a partir da integração e destaca os seguintes pontos:

- Criar um ambiente de aprendizagem onde haja desafios e suporte para manutenção de um estado ótimo de atenção e excitação.

- Um desenho de dilema moral onde haja conflito de princípios de forma educativa, não fomentando a competição.
- As fases de suporte correspondem a um tempo adequado para reflexão e raciocínio, clarificação do dilema no nível do indivíduo e do grupo, associado a uma redução do papel do professor no processo de discussão.
- Sobre as fases de desafio Lind esclarece que consiste em criar emoções morais por necessidade de posicionamento, por identificação de grupos opostos, e por confronto com contra-argumentos.
- Prevenir ansiedade através de regras claras de diálogo e pelo uso de dilema semi-hipotético.
- Tempo de sessão variando de 80 a 120 minutos, sendo semanal ou mensal, perfazendo um total de, no mínimo, três sessões.
- A integração ao currículo se dá como parte da maioria dos conteúdos e não como uma aula especial.
- Os professores devem receber treinamento de um a dois semestres.

Com isso o método contribui para que o aluno articule seus próprios sentimentos e emoções ligadas ao conflito e desenvolva as seguintes habilidades: distinguir a qualidade dos argumentos (sendo contrárias ou não às suas opiniões), reconhecer conflitos e valores morais, diferenciar problemas de valor de problemas técnicos, diferenciar princípios morais de valores humanos, utilizar a razão para resolução de conflitos, utilizar o diálogo como ferramenta de resolução dos conflitos, apreciar os contra argumentos pelo raciocínio moral contido nele.

Lind, alinhado com a importância de um ambiente de ensino para o desenvolvimento de uma personalidade democrática, realiza também estudos com componentes importantes de um ambiente de ensino adequado, derivados de investigações de Sprintall através de instrumentos que refletem as oportunidades de desenvolvimento da autonomia.³⁶

Segundo Schiliinger³⁶, na Teoria do duplo aspecto, emerge a teoria da educação –“Bildung theorie”, cuja proposta refere que o desenvolvimento moral requer muito mais do que capacidade de entendimento individual e adaptação às normas, relaciona a importância fundamental do tempo de estudo e da qualidade das atividades desenvolvidas durante a educação e destaca como atividades fundamentais como a assunção de papéis que dão oportunidade de desenvolver a responsabilidade (“role-taking”), assim como o pensamento reflexivo através de discussões orientadas (“guided

reflection”) e métodos ativos de aprendizagem compoem um ambiente de ensino adequado para o desenvolvimento da autonomia.^{36,40,63}

Para um melhor entendimento da Teoria do duplo aspecto e sua proposta de educação moral será abordado o conceito de “Bildung” de forma mais detalhada, dada a sua repercussão até a contemporaneidade no que diz respeito aos ideais de uma educação para a formação do indivíduo.

“Bildung”^{67,68} é entendido como processo de cultura, de formação. Seus ideais consistem em um desdobramento do sentido grego de Paidéia. Na Grécia antiga os métodos utilizados para assegurar a transmissão dos valores que fundamentavam a existência da sociedade, principalmente os valores morais e religiosos consistiam na Paidéia. Areté e Paidéia são termos da cultura helênica, tendo como sentido virtude e formação, respectivamente, tornam-se inseparáveis, indicando uma educação de espectro integral, visando à harmonia entre mente, corpo e coração, desenvolvida através de uma formação física intelectual e virtuosa. É um conceito vinculado a Utopia Platônica de uma sociedade onde os conhecimentos filosóficos e educativos são elementos reguladores que, nos séculos seguintes, foram sendo resgatados pelo ocidente diante da possibilidade de uma construção social com bases na razão libertadora.

Para Gros⁶⁸ o conceito de Paidéia, em sua amplitude e profundidade, reside em três pilares: é uma idealização, uma auto-formação modeladora e tem o predomínio do logos-razão. É uma idealização ao ter como matriz o homem livre, cidadão da Pólis grega, o que consistia no ideal antropológico grego e que a Paidéia dá a forma a esse ideal. Dentro ainda da perspectiva antropológica a auto-formação é a apreensão da racionalidade, a busca da verdade, embora seja um processo de autoconstrução individual, é para o fim social, para a convivência em sociedade. A razão, como terceiro pilar reflete o pensar ordenado que se expressa no discurso conveniente, onde consistia no ideal do agir consciente em sociedade.

No século XVIII Paidéia é um sentido apropriado pela Alemanha compoem a idéia da “Bildung”. Segundo Suarez⁶⁷ Hans Gadamer refere-se ao termo como a idéia mais importante do século XVIII, sendo um elemento que evidencia as transformações que fez do século de Goethe ainda um contemporâneo, onde os conceitos e termos dessa época mantêm seu significado até hoje e fazem parte dos conceitos com os quais a contemporaneidade opera.⁶⁷ (p. 1)

“Bildung” afirma-se na Alemanha como evidência da importância que o projeto Iluminista conferia à educação. Kant e outros autores deixam clara a relação entre saber e liberdade situando a função da educação como fim e meio do desenvolvimento do saber⁶⁸. Temos então a Pedagogia do Esclarecimento Alemão. Está associada ao termo

Kultur, Kant quase que a utiliza no mesmo sentido de formação. Enquanto no Iluminismo Francês cultura está associada à “Civilization”, para Kant o termo civilização contém fortes distinções do termo “Kultur”, onde o primeiro vocábulo possui o sentido de boas maneiras, e o segundo vem como a relação entre arte, saber e moralidade⁶⁸. “Kultur” então denota todas as realizações do homem civilizado na vida em sociedade. “Bildung” dá o sentido ao saber enquanto ferramenta formativa do ser humano para sua autoconstrução e construção social simultâneas. Consiste numa cosmovisão que deriva-se em vários termos e em diversas áreas, mas o sentido primeiro é de formação, o homem como ser maleável, capaz de auto formar-se; daí o seu uso em diferentes áreas, como Suarez, a partir do texto de Berman, salienta o papel da “Bildung” como pedagogia e sua proximidade com a arte:

A palavra alemã “Bildung” significa, genericamente, “cultura” e pode ser considerado o duplo germânico da palavra Kultur, de origem latina. Porém, “Bildung” remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: Bild, imagem, Ein”Bildung” skraft, imaginação, Aus”Bildung”, desenvolvimento, Bildsamkeit, flexibilidade ou plasticidade, Vorbild, modelo, Nachbild, cópia, e Urbild, arquétipo. Utilizamos “Bildung” para falar no grau de “formação” de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, “Bildung” . Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus Lehrjahre, seus anos de aprendizado, onde ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se (*sich bilden*).⁶⁷ (p.193)

Na literatura a “Bildung”, se reflete como nova pedagogia, onde romances como Emílio ou da Educação, de Rousseau, dão um novo sentido à educação, enquanto formação do ser, assim como Goethe, quando nas obras “Os anos de aprendizado de Wehelm Meister” e “Os anos de Andanças de Wehelmer Meister”, dimensiona o sentido formador e dinâmico de uma construção (“Bildung”) envolvendo uma desconstrução/ transformação (Um “Bildung”) evidenciando assim o caráter processual da educação formadora, onde o sentido de auto-formação é o centro, como Gros esclarece;

Se em “Os anos de aprendizagem...” (1998) Wilhelm Meister tem um filho, para que à medida que educasse seu filho, educasse a si próprio, em “Os Anos de Andanças...” (1998), o faz percorrer a província pedagógica, para fazê-lo, talvez esquecer um ator que conheceu no romance anterior, especializado em papéis de pedante e de pedagogo! Esta província imaginária, descrita detalhadamente, é um lugar onde as crianças têm suas inclinações naturais reconhecidas, valorizadas e desenvolvidas mediante a arte, o artesanato, e as lides agrícolas.⁶⁸ (p. 65)

A “Bildung” se impõe a partir do século XVIII levando a alterações curriculares, onde as humanidades recebem destaque nesta nova configuração. As escolas saíram da tutela da igreja, passando a ser competência do estado. O ensino secularizou-se e democratizou-se em vários países da Europa.

No século XIX Alexander von Humboldt ^{63,68,69} fundou um novo tipo de ensino universitário ao realizar o conceito de “Bildung” na reforma do ensino na Universidade de Berlim, numa Kultur unificando aprendizagem, sabedoria e arte, tem como objetivo o pleno desenvolvimento das forças de cada ser humano. Gur-ze’ev ⁶⁹ destaca que o desenvolvimento de muitas e diferentes pessoas individualizadas em busca de uma sociedade mais humana seria o resultado do projeto de Humboldt, onde o seu cerne repousava na formação do indivíduo autônomo e criativo⁶⁹. Na dinâmica da vida Universitária o ensino está associado à pesquisa⁶³, todos os conhecimentos são submetidos a questionamentos, a universidade é o local da prática científica, onde ocorrem pesquisas experimentais, é um lugar aberto a todo tipo de conhecimento e aberto a todos os tipos de contato com a realidade. De acordo com Lind⁶³, é o modelo da Universidade onde o saber e sua constante procura consistia no objetivo, onde tal procura é guiada pela busca da verdade e o compromisso social. Para esse fim ela devia ser salvaguardada das pressões exercidas por aqueles que ameaçam a busca da verdade e a responsabilidade social, ou seja, contra aqueles que exercem o poder, contra o poder da convenção social, contra a sedução de lucros rápidos, e contra interesses particulares daqueles que comandam a ciência⁶³.

No século vinte os rumos do capitalismo transformam a razão em um instrumento, a educação é marcada como processo de socialização para atender as conformidades do capitalismo como forma de produção. O saber é reconfigurado como mercadoria assumindo um lugar central na alimentação dessa forma organizacional das sociedades ocidentais alienantes, onde as mesmas forças alienantes esvaziam o conceito de “Bildung”, pervertendo a racionalidade para compor um pensamento que condiz com as leis de mercado.

A escola de Frankfurt concebe seu projeto como algo inseparável da “Bildung”, na medida em que nasce a Teoria crítica com questionamento central sobre instrumentalização do uso da razão, concepção da “Bildung” na Teoria crítica⁶². estabelece-se com a interioridade do sujeito humano e sua autonomia sendo então a característica essencial:

A autonomia potencial do sujeito ou, pelo menos, o potencial para uma luta pela realização de sua possível autonomia (sempre parcial, relativa, temporária e perigosa) era de vital importância. Extremamente significativa era a concepção de “Bildung” como a construção das forças independentes mais profundas do indivíduo, como elemento desengajado e indiviso da totalidade da existência, forças que tornavam possível que ele escapasse dos processos padronizadores dominantes e das manipulações das hierarquias hegemônicas. Pode-se até ver todo o projeto como uma tentativa de estender e realizar o conceito de “Bildung” como um projeto politicamente revolucionário.⁶⁹ (p. 2)

Hoje o sentido da “Bildung” persiste na tensão da Educação como formação, no sentido de autoconstrução e desenvolvimento do raciocínio autônomo e a Educação como desenvolvimento de capacidades para atuar no mercado. A teoria do duplo aspecto organiza-se junto com as perspectivas aqui apresentadas, no sentido de uma educação moral através da autoconstrução, com uso de uma razão dialógica para a construção de uma personalidade democrática, com vistas à convivência social pacífica e justa. No entanto o termo competência moral não vem como sentido de desempenho, mas no sentido Piagetiano de organização cognitiva de estágios de desenvolvimento, onde o afeto é fonte de energia dessa formação, o indivíduo aprende a partir de um processo ativo de gerenciamento do seu aprendizado, o professor é um facilitador, o processo, embora seja do indivíduo, acontece nas trocas com seus pares, ou seja, inserido no contexto social como sujeito ativo.

E nesta perspectiva que Lind aprofunda pesquisas sobre o ambiente de ensino, onde o aluno, inserido em um ambiente formador, teria as ferramentas para o auto-desenvolvimento. O desenvolvimento da competência moral pode se dar ao longo da vida do indivíduo em ambientes diversos, mas é de fundamental importância que cada indivíduo que passa por instituições de ensino, as mesmas promovam o desenvolvimento moral.

O ambiente educativo influencia na competência moral, como os achados científicos demonstram^{52,39,36}, os anos de estudo estão relacionados com um melhor nível de competência de juízo moral. Lind em seus estudos de desenvolvimento moral associado ao tempo de estudo e as experiências profissionais vivenciadas, demonstra que pessoas que interrompem processo educacional prematuramente (“low track”) apresentam não somente baixos escores de competência de juízo moral, mas sinais de uma erosão na competência de juízo moral, perdendo-a gradualmente, ao passo que os que continuam os estudos têm ganhos substanciais na competência de juízo moral, continuando além da graduação (“high track”).⁵²

Destacou^{36,52} a análise de dois aspectos que o ambiente deve proporcionar para o desenvolvimento moral, o “role-taking” e o “guided reflection”. O constructo “role-taking” nasce na psicologia social com G. H. Mead⁷⁰ como fator importante para a maturação do indivíduo. Através do desenvolvimento das habilidades de interação com o ambiente, o indivíduo adota a perspectiva do outro e desenvolve-se como ser social, na teoria de Mead é um conceito relacional, onde a percepção sobre o outro é um processo de descentração e de possibilidades cada vez maiores de assumir um papel ativo na vida social com base na cooperação, o que significa que o “role-taking” na visão de Mead é importante para a construção do senso de comunidade. Na sua concepção vem com um sentido cognitivo, simbólico e não como conduta, mas que corresponde a uma fase no processo de desenvolvimento simbólico onde a pessoa mentalmente compreende o lugar do outro e se compreende na relação, não envolve atitudes⁷⁰. A relação com o constructo e a moralidade já é sinalizada quando Mead diz que somos o que somos através das nossas relações com os outros. O que inevitavelmente recai sobre a construção social e como um fundamento para o desenvolvimento do indivíduo.

O conceito de “role-taking” na investigação de sua relação com a moralidade desdobrou-se nos estágios de adoção de perspectiva social desenvolvidos por Selman em estágios de desenvolvimento sócio-moral. Selman desenvolve suas pesquisas nos moldes clínicos de Piaget apresentando dilemas sócio-morais e a partir de como a criança distingue a sua perspectiva com a do outro, como coordena as novas diferenciações e de que maneira coordenações e diferenciações de um determinado estágio se superam e se constituem. Numa perspectiva teórica evolutiva elabora um modelo de desenvolvimento estrutural envolvendo vários estágios de adoção de perspectiva social.

Selman⁶⁵ relaciona os estágios de adoção de uma perspectiva social com o desenvolvimento moral, a adoção de perspectiva pode descrever um lugar que se situa entre o pensamento lógico e o moral. Enquanto o estágio de desenvolvimento cognitivo indica o nível de compreensão sobre problemas lógicos e físicos, os estágios sócios morais refletem a compreensão da natureza das relações sociais e examina o porquê as pessoas atuam e pensam na relação com os demais, o que corresponde nos estágios de juízo moral a forma pela qual resolve os conflitos sociais entre pessoas com diferentes opiniões⁶⁶. Os estágios morais se constroem sobre o estágio estruturalmente paralelo de adoção de perspectiva social. Na perspectiva social da psicologia as oportunidades de “role-taking” consistem em um aspecto central do desenvolvimento moral.

Os estudos de Mead, Selman e Kohlberg^{36,40} sobre “role-taking” deram subsídios para fundamentar os trabalhos de Sprintall⁷¹, para quem o “role-taking” deriva de estimulação do ambiente de aprendizado e consiste então na oportunidade de assumir responsabilidades no ambiente em que se encontra inserido, não é o sentido de “role-playing”, ou seja assunção de papel, mas a experiência com as atividades que requeiram tomadas de decisão a partir de um processo reflexivo quando inserido no contexto social, com base na reflexão autônoma, e não simplesmente assumir tarefas que são de um determinado papel social. Schillinger³⁶ remete-se aos cinco elementos essenciais que Sprintall estabelece para um programa educacional que contenha oportunidades de desenvolvimento moral:

- “Role-taking”,
- Reflexão,
- Equilíbrio entre ação e reflexão,
- Oportunidades continuadas de “role-taking” e reflexão,
- Presença de suporte ativo nas experiências de desafio facilitando o envolvimento através de feedbacks contínuos em situações que requerem níveis maiores de responsabilidade e capacidade de tomada de decisão.

Schillinger aponta que as atividades desafiadoras devem ser acompanhadas lado a lado pelo professor, com discussões e reflexões sobre os sucessos e as falhas durante todo o processo de aprendizagem. Ressalta que um ambiente de ensino adequado para o desenvolvimento moral difere de um ensino tradicional onde o professor é o detentor do saber e o aluno é um receptor passivo de informações, além disso com aulas com fortes conteúdos de memorização e sem espaços para debates, o que não tem fornecido resultados eficazes em proporcionar o desenvolvimento moral.

O KMDD consiste em um bom instrumento de “role-taking” e “guided reflection”, na medida em que os exercícios de competência de juízos morais e discursos éticos requerem uma prática baseada no aprendizado da própria experiência.

Lind em seus estudos de desenvolvimento moral associado ao tempo de estudo e as experiências profissionais vivenciadas, demonstra que pessoas que interrompem processo educacional prematuramente (“low-track”) apresentam não somente baixos escores de competência de juízo moral, mas sinais de uma erosão na desta competência moral, perdendo-a gradualmente, ao passo que os que continuam os estudos têm ganhos substanciais na competência de juízo moral, continuando além da graduação (“high track”). Destacou a análise de dois aspectos do ambiente de ensino para o desenvolvimento moral, o “role-taking” e o “guided reflection”.

Lind confirma que o “role-taking” é uma necessidade, mas não é o suficiente para oferecer condições de melhoria no desenvolvimento de competência moral. Ele aponta algumas questões como a discrepância entre a tarefa moral, seu nível de complexidade e o aprendiz. Se a discrepância é pequena o aprendiz não se sentirá desafiado e o aprendizado será inferior ao potencial do estudante, devido à quebra na motivação. No entanto se a discrepância entre o estudante e a tarefa moral for muito grande poderá ocorrer uma interrupção no desenvolvimento como um todo, devido a uma falência, por parte do estudante, em lidar com a situação. Outro ponto frívolo em que o “role-taking” pode falhar no sentido de contribuir para o desenvolvimento moral é se o “feedback” esperado pelo aluno a respeito de seus sucessos e fracassos não for dado. Lind concluiu que o impacto das oportunidades de “role-taking” sobre os índices de competência de juízo moral é maior, pois embora tenha acrescentado o “guided-reflection”, tenha ocorrido um pequeno acréscimo nos níveis de competência de juízo moral, foi menos significativo do que o “role-taking”. No entanto ressalta que as duas atividades não devem ser separadas quando se trata de um ambiente adequado para desenvolvimento moral.

O Origin-u

Para acessar os componentes de ambiente de ensino necessários para evidenciar sua influência no desenvolvimento da competência moral Lind criou o teste chamado de Origin-u (“Oportunities for role-taking and Guided-reflection in College and University”). Ele é um instrumento embasado teoricamente em estudos na educação superior realizado por Peisert, Bargel e outros⁴⁰, sobre uma abordagem objetiva do ambiente de ensino através de entrevistas com professores, documentos, observações, mas sem envolver o estudante como fonte de informação. O Origin-u foi elaborado para fornecer, de forma objetiva, dados coletados do estudante sobre o ambiente de ensino-aprendizagem. Nos fornece oportunidades em potencial para o aprendizado, mas não em que nível elas são utilizadas pelo estudante, algo melhor conseguido com dados subjetivos.

Um processo educacional para desenvolvimento moral requer estratégias de desenvolvimento de professores capazes do uso adequado de oportunidades de “role-taking” e “guided reflection”⁶³. A educação moral para o mundo contemporâneo consiste numa condição para o desenvolvimento de uma consciência em que o indivíduo usufrua todas as conquistas humanas, como o desenvolvimento tecnológico, a própria concepção do sujeito, conceitos como privacidade, individualidade, mas é com o

desenvolvimento da dimensão moral vivenciada, que haverá a promoção de indivíduos – cidadãos. Desta forma a educação deve se desenvolver em um ambiente que promova o reconhecimento da pluralidade das sociedades modernas e democráticas, com oportunidades para o estudante desenvolver uma vida associativa, com função social, cujos interesses promovam a plena interação entre os diversos grupos, distanciando-o do exclusivismo e da mentalidade corporativa, que forme cidadãos que sejam readaptáveis às diversas mudanças oriundas das interações entre grupos, pois isso constitui característica de um indivíduo que constrói democraticamente a convivência.

5.6 Testes de Avaliação do Desenvolvimento Moral

◆ A Medida de Competência

A criação de uma medida de juízo moral reafirma o caráter de aprendizado do aspecto moral da vida humana, como afirmou Piaget, cujas pesquisas sobre o desenvolvimento moral se deram através do método clínico como já descrito anteriormente. No entanto a questão da dificuldade de atuar em contextos de situações concretas com base nos princípios morais, o que recai no dilema juízo-ação consiste em um desafio para se conhecer como se comporta um indivíduo diante de dilemas morais. No campo da educação e pesquisa do desenvolvimento moral a medida de competência moral tem sido um desafio. Lawrence Kohlberg definiu competência moral como a capacidade de realizar juízos morais com base em princípios morais internos e agir de acordo com tais juízos.³¹

Fazer a mobilização dos conhecimentos adquiridos e associar com o mundo externo é uma preocupação atual no campo da educação que se expressa na complexa construção de competências. Perrenoud discrimina competência das definições reducionistas como objetivo de um ensino voltado para condutas, desempenho, e potencial virtual humano a ser desenvolvido ancorado em patrimônio genético. Destaca a mobilização de recursos que articula competência com conhecimento, induzindo o aluno a uma postura ativa e reorganizando sua relação com o saber.

A competência requer a ativação de vários esquemas, sua recombinação e criação e não o sentido de desempenho/performance. Configurando, na sua gênese raciocínios explícitos e conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros para que então se automatize e, gradativamente, constitua-se um complexo esquema em um novo componente estável do “inconsciente prático”. Estabelece relação do termo com os

esquemas de Piaget como estruturas a serem mobilizadas e reinvestidas para a construção de novas soluções. De acordo com Perrenoud⁷¹ só há competência estabilizada quando a mobilização superar o tatear reflexivo e acionar esquemas constituídos. Recursos mobilizáveis são cognitivos, constituindo um pressuposto para competência. A mente mobiliza tais recursos ao realizar uma “busca” que resulta em analogias com a experiência de situações enfrentadas. Tal processo confere à competência uma característica de transversalidade, pois constrói uma resposta por trabalho de transferência, onde, ao mesmo tempo em que as lembranças são resgatadas, há uma seleção de quais recursos serão utilizados das velhas situações para criar novas soluções.

Detectar como se comporta esse processo no que tange a moralidade mobilizou a criação de testes ao longo dos anos de pesquisa, os quais constituem ferramentas de avaliação dos métodos empregados na educação moral.

Kohlberg inaugurou o procedimento com o Moral Judgement Interview, posteriormente James Rest cria o Defining Issue Test e Lind o Moral Judgement Test.

Apresentarei aspectos dos três testes que, por serem derivados da abordagem cognitiva estrutural de Kohlberg, são do interesse do estudo.

5.6.1 Moral Judgement Interview – Lawrence Kohlberg

Consiste no método utilizado por Kohlberg para a investigação do desenvolvimento moral, cujo aspecto destacado é o julgamento moral.

O MJJ⁷² é uma entrevista semi-estruturada de duração de 45 minutos onde a pessoa deve resolver uma série de três dilemas morais, cada dilema é seguido de opções de ação desenhadas para capacitar a pessoa a revelar a estrutura lógica de suas respostas, onde são relacionadas com os estágios. Utiliza dilemas sem solução para que seja avaliado o raciocínio moral.

Um dos dilemas mais famosos é o chamado Dilema de Heinz. É o seguinte: “Na Europa, uma mulher estava quase à morte, com um tipo específico de câncer. Havia um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la. O remédio era caro para se fazer e o farmacêutico estava cobrando dez vezes mais do que ele lhe custava na fabricação. O marido da mulher doente, Heinz, procurou todo mundo que ele conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas só conseguiu aproximadamente 1000 dólares, a metade do preço do remédio. Ele disse ao farmacêutico que sua mulher estava morrendo e pediu-lhe para vender o remédio mais barato ou deixá-lo pagar o restante depois. Mas o

farmacêutico disse: “Não, eu descobri o remédio e vou ganhar muito dinheiro com ele”. Então Heinz ficou desesperado e pensou em invadir a farmácia para roubar o remédio para sua mulher”. A partir desse caso são formuladas diversas perguntas, tais como: Se ele não gostasse da mulher ainda assim deveria roubar? E se fosse um estranho? A lei deve ser sempre obedecida? A cada pergunta o entrevistado é instado a fornecer a razão que fundamenta sua opinião a respeito. Assim, mais importante que a concordância ou não do entrevistado com o comportamento referido eram as razões apresentadas.

Os primeiros resultados de Kohlberg vieram de uma abordagem Holística e tinha a idéia de construção de contra-argumento. No entanto, ao longo dos anos, foi se distanciando dessa abordagem para se assemelhar aos testes convencionais psicométricos. A fidedignidade de seus achados é questionada pelo fato de seu método de entrevista envolver interpretações subjetivas de resposta.

De fato o teste de Kohlberg definiu originalmente a competência de juízo moral como a habilidade para fazer julgamentos lógicos de acordo com princípios morais universais e agir em consonância com esses princípios. Havia uma separação entre pensamento hipotético e ação real, os princípios não estavam suficientemente incorporados à realidade psicológica para a construção da ação em situações concretas.

Com Kohlberg foi dado à moralidade um cunho de pesquisa científica, deslocando-a do lugar de objeto de discurso do campo religioso ou político, além disso, estabeleceu as bases para a mensuração objetiva da competência de juízo moral.

5.6.2 Defining Issue Test – James Rest

James Rest foi orientado em seu doutorado por Kohlberg. Segundo ele, a conduta moral deriva de quatro processos psicológicos: sensibilidade moral, Julgamento moral, Motivação moral e caráter moral. Enfatiza a dinâmica recíproca entre cultura e desenvolvimento cognitivo. Julgamento moral e ideologia cultural influenciam no comportamento moral,

...Rest não aceita a posição universalista extrema, falando de uma moralidade "em fluxo", que pode se modificar, de acordo com a época e a cultura, assim como o conhecimento nas áreas hard, como a Física, a Química, a Matemática, está sempre em "fluxo".⁷¹ (p. 5)

Discorda de Kohlberg com relação à definição das estruturas cognitivas em termos de operações de justiça, enquanto Kohlberg é partidário da teoria de Rawls para

fundamentar o estágio pós-convencional, Rest não é partidário de nenhuma corrente filosófica.

Seus resultados apóiam a teoria de Kohlberg nos seguintes aspectos: Sua amostra de 45 800 sujeitos, com estudos transculturais mostram que o pensamento pós-convencional existe e não é uma exclusividade das elites acadêmicas ocidentais. Interesse pessoal, manutenção das normas e pensamento pós-convencional são os fatores indicados na análise da estrutura interna do DIT. Estudos transversais e longitudinais confirmam a seqüência evolutiva. Mantém a hierarquia dos níveis evidenciando que os estágios mais altos são mais adequados filosoficamente. Estudos de "compreensão moral" demonstram que sujeitos são capazes de compreender raciocínios de estágio inferior aos seus, mas não os superiores.³⁶

Foram encontrados resultados falsos positivos, o DIT é passível de falseamento para estágios superiores, como podemos constatar, quando Lind aponta uma importante característica do DIT evidenciada por um estudo de Emler, Renwick e Malone em 1983, citado em Lind⁷³. Nessa pesquisa, solicitou-se que metade dos sujeitos preenchesse o DIT da forma como eles imaginavam que um estudante liberal o responderia, à outra metade foi pedido que o preenchessem como um estudante conservador o faria. A partir de seus resultados, pôde-se observar que o índice P pode ser facilmente simulado pelos sujeitos, sendo então os escores do DIT passíveis de falsificações para melhor quando existe uma proposta nesse sentido^{41, 70}.

Rest enfatiza que a moralidade possui outros componentes não abordados no método de Kohlberg. Segundo ele a conduta moral deriva de quatro processos psicológicos:^{74,75}

- Sensibilidade moral
- Julgamento moral
- Motivação moral
- Caráter moral.

A moralidade, para Rest, possui duas dimensões^{75,74}

- Macromoralidade (estrutura formal da sociedade – instituições, normas, leis).
- Micromoralidade (relações interpessoais cotidianas).

Adotou, ao invés de estágio, o conceito de esquemas,^{74,75} reduzindo a três níveis os esquemas de julgamento moral:

- Esquema de Interesse pessoal
- Manutenção das normas
- Esquema pós-convencional

Mede no julgamento moral a capacidade de se aproximar do pensamento pós-convencional (índice P)^{36,72,74,75} o teste é constituído por seis dilemas morais (versão longa) DIT1 ou três dilemas (versão curta) DIT2. Os dilemas são apresentados sem solução, para cada um deles o sujeito deve avaliar 12 alternativas de respostas, havendo uma escala de cinco graus de importância para a resolução. O teste é de múltipla escolha, sem articulação verbal, onde são apresentadas 12 questões relacionadas aos diferentes níveis morais, se o pesquisado identifica como questões morais, o mesmo vai graduar a questão:⁷⁵

- Muito Importante;
- Importante;
- Pouco Importante;
- Sem Importância.

Posteriormente colocará as questões em termos de hierarquia: “o mais importante”, “o segundo mais importante” etc. Dessa forma, é possível obter-se o índice P, podendo-se, ainda, visualizar os padrões de respostas que os sujeitos oferecem em cada estágio.

Não requer nenhuma articulação para organizar a resposta verbal, desta forma, reflete a preferência moral e atitudes políticas, mas não a competência moral. Acessa somente o aspecto cognitivo do julgamento moral. Consiste em um teste de compreensão moral, não da ação.

5.6.3 Moral Judgement Test – Georg Lind

Instrumento de investigação do desenvolvimento moral, elaborado por Lind para mensurar a competência de juízo moral. A medida psicológica deve ser livre, o máximo possível de interpretações subjetivas. Lind elaborou um instrumento com base nas intenções iniciais de Kohlberg, a utilização de contra argumentos, mas com dados que podem ser computados, não necessitando de nenhuma interpretação subjetiva das respostas.⁴¹

São apresentados três dilemas: O dilema do operário, o dilema do medico e o dilema do juiz. Na primeira fase do teste o sujeito deve se posicionar em relação ao dilema, se concorda ou não com a decisão e graduá-la numa escala que varia de -3 a +3.

Posteriormente a esta etapa, são apresentados 12 argumentos em relação ao dilema, 6 argumentos a favor da decisão tomada e 6 argumentos contra a decisão tomada. Cada argumento corresponde a um estágio⁷⁶.

O uso de contra argumentos é a ferramenta central do instrumento, representa a tarefa moral, pois o indivíduo é confrontado com argumentos contra e a favor da situação de dilema proposta. A tarefa moral é crucial para se trazer à tona a competência moral do sujeito, através do desenvolvimento cognitivo. Para obter um alto escore o sujeito deve ser capaz de 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. Fornece o índice de competência de juízo moral ; C-index : Baixo= 1 a 9; médio = 10 a 29; alto =30 a 49; muito alto = acima de 50.

- **Achados relevantes no MJT para o estudo**

Os aspectos cognitivos do comportamento moral e seus aspectos afetivos, isto é, competências morais e atitudes morais são paralelas.

Até o momento, esta hipótese não poderia ter sido adequadamente testada, porque não existiam técnicas de medida disponíveis.

Os escores do MJT, bem como os escores do MJI, do DIT e outros instrumentos são sensíveis a esforços educacionais para o estímulo do desenvolvimento moral-cognitivo.

Sujeitos com baixo nível de competência do juízo moral não poderiam simular ter uma competência superior.

Regressão na competência para juízo moral durante a educação médica; e, essa regressão se deve a aspectos particulares da educação médica. Tal regressão, quando ocorre é relacionada a deficiências no ambiente de aprendizagem oferecido.

Todas as teorias aqui apresentadas contribuíram de forma significativa para o avanço de pesquisas na área de desenvolvimento moral e o fornecimento de dados relevantes para a implementação de novas formas de educação moral e ética. O MJI estabeleceu as bases científicas de investigação da moralidade, introduziu a visão de moralidade como competência. O DIT estabeleceu medidas objetivas em relação ao julgamento moral. No entanto o MJT ao elaborar uma tarefa moral onde o indivíduo é confrontado com os contra argumentos, Lind avança no desafio que tem sido estabelecer uma medida ponte entre os ideais morais e a ação moral, que é onde transita o conceito de competência moral. Tal tarefa demonstra a reversibilidade do sujeito que se dá na compreensão da validade do argumento que se opõe ao seu.

O MJT constitui o instrumento que melhor atende para uma avaliação de uma educação que visa o desenvolvimento cognitivo-afetivo para formar a personalidade moral, onde a capacidade de raciocínio autônomo, a dialogicidade e a produção de um discurso racional consistem em ferramentas fundamentais para a resolução dos conflitos em um mundo onde a pluralidade tem sido a marca das sociedades.

Com a incorporação de métodos de avaliação do ensino da ética para melhor acompanhar a formação dos profissionais cidadãos, a educação não terá o papel de uma adaptação, mas também de dimensão transformadora.

CAPÍTULO 6. MATERIAIS E MÉTODOS

6.1 Hipóteses

N1- O estudante desenvolve competência de juízo moral.

Embora a construção da Enfermagem profissional tenha sido no séc. XIX, a sua impregnante construção histórica desde a idade média, traz um forte componente de uma moral que visava atender os pressupostos religiosos. Posteriormente, na evolução do seu arcabouço teórico a ética vem como uma formação moral visando normas de conduta. Na década de sessenta, embora ainda com fortes componentes de sua história como marca profissional, inicia-se a construção de uma Enfermagem a caminho da autonomia profissional e de uma identidade, as teorias de cuidado ocupam um lugar central no desenvolvimento de um novo pensamento, aproximando-se de um pensamento reflexivo e um aprofundamento do estudo de uma nova prática e teoria assim como a abordagem da condição dos profissionais no contexto democrático e a necessidade de caminhar para a organização de um currículo para desenvolver o raciocínio autônomo.

N2- O ambiente de ensino é favorável ao desenvolvimento da competência de juízo moral

Nossa hipótese, corroborada por estudos realizados por outros autores, é de que o ambiente de ensino-aprendizagem quando estimula que os estudantes assumam um papel ativo em seu processo de formação, com estímulo à reflexão crítica e ao debate, estimula/favorece o desenvolvimento da competência de juízo moral.

6.2 Métodos

O estudo foi uma investigação quali-quantitativa com fins explicativos com base metodológica de estudo de caso. Segundo Minayo⁷⁷ o método tem como função fundamental a abordagem da realidade a partir de perguntas feitas pelo pesquisador para a produção do conhecimento científico que se constrói na articulação entre a teoria e a realidade empírica.⁷⁷ O uso de métodos quantitativos associados ao método qualitativo

na abordagem de fenômenos sociais demonstra-se algumas vezes irreconciliável, como freqüentemente se observa; no entanto, no que tange o significado epistemológico sobre o mais correto não condiz com o ponto de vista da prática onde os dois métodos são opostos: O caráter irreconciliável dos dois métodos atribuído a partir de um ponto de vista prático, não é condizente com o sentido epistemológico do que seja o mais correto, como esclarece Minayo:

A dicotomia que se estabelece na prática, (..) não condiz com o que epistemologicamente é mais correto e plausível. Propriedades numéricas e qualidades intrínsecas são atributos de todos os fenômenos, como lembra Kant (..), No entanto historicamente, predominam estudos de ordem quantitativa do social, deixando a sombra questões de significado e de intencionalidade.⁷⁷ (p. 55)

Enquanto a abordagem quantitativa possui a crença na “verdade dos números”⁷⁷, a abordagem qualitativa isola-se comumente confundindo a verdade apenas com os significados expressos pelos sujeitos. Constituindo duas modalidades de investigação com campos teóricos próprios tais sentidos atribuídos aos métodos transformam-se em duas formas profissionais distintas de apreender (quantitativo) e compreender (qualitativo) o real. Tal contexto torna a abordagem quantitativa combinada a uma qualitativa um desafio, mas muitas vezes necessário para aprofundar e ampliar a explicação de um fenômeno, Minayo refere-se a Malinowsky para esclarecer as possibilidades dessa associação na tentativa de explicar fenômenos:

Sobre a combinação de métodos a antropologia, mesmo a funcionalista, tenta romper a barreira das explicações simplistas, criando abordagens mais complexas, como propõe Malinowsky dizendo que é preciso: (a) documentar estatisticamente, “mediante evidência concreta”, tudo que pode ser mensurado no “arcabouço da sociedade”; (b) complementar os registros quantitativos pela observação da maneira como determinados costumes, regras ou exceções são vividas no cotidiano pelos nativos pois esses são fenômenos sociológicos”; (c) estar atento ao corpo e sangue da vida real pois eles compõem o esqueleto das construções abstratas “; “compreender os imponderáveis da vida real “; (d) ouvir e buscar compreender o “ponto e vista”, as opiniões e a expressão dos nativos”, isto é, ter em conta as maneiras típicas de pensar e sentir que correspondam às instituições e à cultura de uma comunidade.⁷⁷ (p. 63)

A combinação dos dois métodos neste estudo se orientou na busca da demonstração do fenômeno e no esclarecimento das associações estabelecidas do nível de competência de juízo moral com ambiente de ensino como fator influente a partir do grupo investigado. A metodologia do estudo de caso contemplou a pesquisa dado que

seus objetivos são: a compreensão dos esquemas de referência e as estruturas de relevância relacionadas a um evento ou fenômeno por parte de um grupo; permitir um exame detalhado dos processos relacionais e esclarecer os fatos que interferem em determinado processo do grupo, assim como avaliar processos pedagógicos⁷⁷. O estudo de caso atende também na medida em possui as seguintes características:

- Analisa situações no contexto real;
- Inicia a partir de um contexto teórico, mas está aberto ao inesperado; Utiliza múltiplas fontes de dados: entrevista, observação, documentos;
- Podem ser utilizados dados quantitativos como uma fonte adicional de dados;
- Possibilita o estudo de múltiplos casos: visando comparar, enriquecer e não “quantificar”⁷⁸.

6.2.1 Campo de estudo

A pesquisa teve como cenário uma Faculdade de Enfermagem da rede pública do Rio de Janeiro. A instituição, historicamente, sempre esteve atuando nas instituições da saúde da rede pública e inserida na comunidade. Atualmente, a Faculdade conta com 84 professores. Como referência na formação de enfermeiros preocupa-se com a qualidade de ensino e com a resolução de problemas no processo de ensino-aprendizagem, o que constitui o motivo de escolha dessa instituição para o estudo. Sempre acompanhou as mudanças estruturais no Currículo de Graduação, o que se reflete no processo constante de avaliação para a implantação de mudanças como a do currículo integrado em 1995 onde o ensino, assistência e pesquisa compõem os pilares de formação do enfermeiro. Numa avaliação em 2000, junto com a implementação das novas diretrizes curriculares do ensino superior, estabelece um currículo integrado no sentido de atender as competências definidas pelas diretrizes. Em 2002 introduziu a disciplina de Bioética como uma das subáreas que requerem transversalidade. O currículo atual se referencia na metodologia da Problematização, de Paulo Freire, que se insere na definição de metodologia ativa, onde o aluno é sujeito da aprendizagem desenvolvendo-se num processo educativo crítico, dialético e dialógico. O marco referencial do campo da saúde para a organização curricular teve por base o Paradigma de Produção Social da Saúde, fundamentado na idéia de que tudo o que existe na sociedade é produto da ação humana, sendo o fenômeno de saúde-doença

multidisciplinar em sua conceituação, se propõe a abordar as questões em torno dos problemas decorrentes da realidade da área da saúde a partir de uma visão de integração disciplinar.

6.2.2 Unidades de Análise (Sujeitos)

Foram escolhidos, para efeito de observação do desenvolvimento da competência de juízo moral, os estudantes de Enfermagem do primeiro e do nono período, para que seja possível ter dados comparativos durante o período do curso.

No total a amostra foi de 58 sujeitos, tendo a seguinte distribuição:

- 48 na abordagem quantitativa
- 8 na abordagem qualitativa
- 2 na abordagem qualitativa e quantitativa

Primeiro período: turma de 30 alunos, sendo que 28 participaram da pesquisa.

No nono período houve a participação na abordagem quantitativa de estudantes de duas turmas, a do primeiro semestre de 2007 e a do segundo semestre de 2007. Do grupo do primeiro semestre de 2007 participaram da avaliação quantitativa 22 alunos de um total de 25. Na abordagem qualitativa (grupo focal) houve a participação de 8 alunos da turma do segundo semestre de 2007 e 2 alunos do grupo do primeiro semestre de 2007.

6.2.3 Instrumento

Foi utilizado o Moral Judgement Test para avaliação da competência de juízo moral, pois permite o resultado quantitativo, livre de avaliação subjetiva.

O MJT foi criado por Georg Lind ⁴¹ durante uma pesquisa sobre a socialização e a universidade, ao longo dos anos foi aperfeiçoado quanto à sua validade empírica e teórica para medir a competência de juízo moral. Hoje já é amplamente utilizado em vários países. Consiste em um questionário que contém dilemas morais, que confrontam o indivíduo com princípios morais e seus argumentos pro e contra, devendo o mesmo exercer a capacidade de julgamento a respeito de todos os argumentos. De acordo com Lind os argumentos a favor indicam o nível de razão moral para solucionar o dilema, quanto à reação aos argumentos contra, demonstra-nos a habilidade em utilizar a consistência dos seus princípios morais para julgar a conduta de outras pessoas.

Os dilemas são em um total de três, o primeiro sendo o dilema dos operários, o segundo o dilema do médico e o terceiro o dilema do juiz. Cada dilema possui 12 argumentos, distribuídos em seis argumentos a favor e seis argumentos contra, são elaborados conforme o raciocínio dos estágios morais de Kohlberg, os seis argumentos a favor encontram-se organizados em termos dos raciocínios dos estágios de 1 a 6. Assim como os argumentos contra. As escalas com as quais o nível de concordância ou rejeição dos argumentos vai de - 4 até mais 4, para cada argumento existe a seguinte escala para que seja marcado o nível de aceitação ou rejeição:

Eu rejeito	Eu aceito
completamente	completamente
este argumento	este argumento
-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	

Foram extraídas as seguintes informações:

- O C-index - Demonstra a habilidade de julgar argumentos de acordo com a qualidade moral, mais do que acordos de opiniões ou outros fatores (C-index) varia de 1 a 100, indica a percentagem da variação de total de respostas de um indivíduo devido aos valores e conceitos das pessoas para a qualidade moral dos argumentos dados ou comportamentos. Recebeu de Cohen seguinte avaliação : Baixo= 1 a 9; médio = 10 a 29; alto =30 a 49; muito alto = acima de 50.
- A preferência de estágio, através do cálculo do maior índice das médias de escolha nos argumentos referentes a cada estágio. O maior valor positivo representa o estágio em que ocorre a preferência pelos argumentos.
- O índice que reflete a opinião do sujeito sobre a decisão oferecida no dilema, a atitude, que reflete o aspecto afetivo da ação moral.

Para o cálculo o C-score são necessários três passos:

- 1) Obter a média da soma dos quadrados do valor obtido em cada estágio:

$SS_{m\acute{e}dia}$

$SS_{m\acute{e}dia} =$ a soma de todos os dados coletados, $\acute{O}x$, valores de argumentos pro e contra de todos os estágios elevado ao quadrado e dividido por 36 que corresponde ao valor de itens do questionário (soma de número de argumentos):

$$SS_{\text{Mean}} = (\sum x)^2 / 36$$

2) Obter o Desvio da soma dos quadrados, SS_{Dev} que é obtido a partir da elevação ao quadrado de cada valor dado ao nível de aceitação e rejeição em relação a cada argumento, depois soma-se os valores e subtrai-se a SS_{media} :

$$SS_{\text{Dev}} = \sum (x^2) - SS_{\text{Mean}}$$

3) Obter o cálculo da soma do quadrado dos estágios, SS_{estagio} .

Somar todos os valores correspondentes aos argumentos pro e contra do estagio para cada dilema e elevar e ao quadrado. Exemplo com o estágio 1:

$$(x_{1,\text{trab,pro}} + x_{1,\text{trab,con}} + x_{1,\text{med., pro}} + x_{1,\text{med,con}} + x_{1,\text{juiz, pro}} + x_{1,\text{juiz,con}})^2.$$

Repetir isso com todos os estágios. Após isso some o valor dos seis estágios e divida o resultado por quatro(6), que é o número de repetições no estagio, três vezes argumentos pro e três vezes argumentos contra em cada estagio dos argumentos .

Após a obtenção desses valores, o C-index é possível de ser calculado. Divide-se a soma dos quadrados dos estágios pelo valor do desvio da soma dos quadrados ($SS_{\text{Stage}} / SS_{\text{Dev}} = r^2$), quando então obtemos o coeficiente de determinação r^2 , que multiplicado por 100 nos dá o C-index

$$I.1 \quad C\text{-index} = r^2 \times 100$$

VARIÁVEIS

Dependentes:

Morl Judgement Test

Independentes

Tempo de Estudo - Primeiro período há 6 meses na universidade e alunos do nono período há 56 meses na universidade.

6.3 Coleta de Dados

6.3.1 Abordagem para Coleta de Dados Quantitativos

O contato com a instituição foi feito com a coordenadora de ensino da faculdade, que agendou a aplicação dos questionários com o primeiro período e o nono. Com o primeiro período a aplicação do questionário se deu em um intervalo de aula concedido pela professora. A aplicação do instrumento se deu após apresentação pessoal e uma breve exposição da pesquisa quanto ao seu objetivo e entrega do TCLE para leitura e assinatura. O tempo foi de 45 minutos em média, com algumas questões dos entrevistados a respeito do preenchimento. O total de estudantes do primeiro período era de 30 alunos, no entanto no dia da coleta havia 28 alunos em sala. Um aluno se recusou a participar após ler o questionário e outro aluno os dados devido ao preenchimento inadequado do MJT.

Com o nono período houve dificuldade operacional. A turma é dividida em dois grandes grupos, e cada grupo é composto de subgrupos para possibilitar um rodízio no campo de estágio para que todos possam passar pelos mesmos setores. Sendo assim a turma não é encontrada em sala de aula, pois a atividade predominante é prática, havendo um encontro de cada grande grupo a cada quinze dias na atividade denominada Vivendo vivências. O contato com o grupo A, metade da turma, foi realizado no dia desta atividade, sendo aplicado ao final da mesma. No entanto no grupo B, não houve a mesma possibilidade, sendo feito o contato com os subgrupos e agendado dia e local para a coleta, que se deu no próprio campo de estágio em dias diversos de acordo com a disponibilidade dos sujeitos, 22 alunos de um total de 25 participaram da abordagem quantitativa através do preenchimento do MJT. Uma das alunas do grupo B recusou-se a participar alegando não querer abordar tal tema. Uma aluna havia trancado o período e uma terceira estava parcialmente liberada para acompanhar familiar doente.

6.3.2 Abordagem Qualitativa para a Coleta dos Dados

O desenvolvimento do grupo focal neste estudo teve como objetivo a obtenção de informações através dos alunos a respeito de como são desenvolvidas atividades relevantes para que um ambiente de ensino possibilite o desenvolvimento da competência moral. A partir destas informações, poder estabelecer as relações com os dados quantitativos e o ambiente de ensino como fator do desenvolvimento moral.

A técnica de grupo focal tem como pressuposto para seu sucesso a interação dos sujeitos, pois está baseada na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos⁷⁹, tem sua origem na área de Marketing, mas tem sido utilizada no campo da pesquisa na saúde e outras áreas para pesquisa social.

Possui, dentre outros fins, o levantamento de problemas, estruturação de ações diagnósticas e também para revisão do processo ensino-aprendizagem e programas de educação em saúde.

Tal técnica foi escolhida pelo desenho do estudo que se propõe a estudar o perfil do grupo e não do indivíduo, além disso permite explorar o tema sob um foco qualitativo, destacando a possibilidade de trabalhar o tema através do debate, podendo ser associada a técnicas quantitativas e outras qualitativas para produção de informações aprofundadas na interação, como podemos constatar com Neto/Moreira/Sucena.⁸⁰

A principal característica da técnica de Grupos Focais reside no fato de ela trabalhar com a reflexão expressa através da “fala” dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema. Em decorrência, as informações produzidas ou aprofundadas são de cunho essencialmente qualitativo.

A “fala” que é trabalhada nos GF não é meramente descritiva ou expositiva; ela é uma “fala em debate”, pois todos os pontos de vista expressos devem ser discutidos pelos participantes. Se o pesquisador deseja conhecer as concepções de um participante sem a interferência dos outros, a técnica de Grupos Focais não é a mais adequada⁸⁰ (p. 21).

Para operacionalização da técnica o grupo deve constar de componentes suficientes para que sejam desenvolvidas funções de mediador, observador e relator. Tais papéis são fundamentais no primeiro momento do grupo focal, devido às funções centrais na dinâmica da técnica:

Mediador: A função-chave da técnica. É responsável pelo início, pela motivação, pelo desenvolvimento e pela conclusão dos debates, sendo a única que neles deve intervir e que pode interagir com os participantes. A qualidade dos dados e das informações levantados no GF está intimamente vinculada a seu desempenho, que se traduz (a) no favorecimento da integração dos participantes; (b) na garantia de oportunidades equânimes a todos; (c) no controle do tempo de fala de cada participante e de duração do GF; (d) no incentivo e/ou arrefecimento dos debates; (e) na valorização da diversidade de opiniões; (f) no respeito à forma de falar dos participantes; e (g) na abstinência de posturas influenciadoras e formadoras de opinião.

Observador: Função que tem como objetivo analisar e avaliar o processo de condução do Grupo Focal. Suas anotações devem ter como meta a constante melhoria da qualidade do trabalho e a superação dos problemas e dificuldades enfrentados, adotando como ponto de partida (a) se cada participante sentiu-

se à vontade diante dos profissionais; (b) se houve integração entre os participantes; (c) se eles compreenderam corretamente o intuito da pesquisa. Relator: Sua atribuição é a de anotar as falas, nominando-as, associando-as aos motivos que as incitaram e enfatizando as idéias nelas contidas. Deve registrar também a linguagem não verbal dos participantes, como, por exemplo, tons de voz, expressões faciais e gesticulação. O material produzido não precisa ser a transcrição literal das falas⁸⁰ (p. 21).

Ao mediador cabe uma função mais passiva do que em outros métodos qualitativos, como na entrevista. No grupo focal o Medidor deverá lançar as questões para o grupo sem direcionar a qualquer sujeito, estimulando assim a participação sem qualquer coação e a interação espontânea do grupo, deverá se orientar por sinais do próprio grupo para o avanço das questões e não somente a repetição dos argumentos, mas de outros sinais como os silêncios e novos temas que surjam no desenvolvimento do debate.

Os temas que nortearam as questões do grupo focal no roteiro em anexo foram oportunidades de métodos ativos de aprendizagem, “role-taking”, reflexão dirigida e suporte em situações desafiadoras, no desenvolvimento das aulas teóricas, nas atividades de campo e na vida universitária.

6.3.2.1 Aplicação da técnica

O grupo focal inicialmente seria realizado com os sujeitos do nono período que participaram da abordagem qualitativa, mas as diversas atividades dos alunos no final do último período inviabilizaram a formação do grupo focal com número suficiente de alunos para a sua realização, embora tenha havido uma tentativa de realizá-lo, mas que foi suspensa no dia de sua realização por impossibilidade de comparecimento da maioria dos alunos que se dispuseram a participar do grupo. Desta forma foi reavaliada a possibilidade de realizar o grupo focal com a turma do nono período do segundo semestre de 2007, como todos foram submetidos ao mesmo ambiente de ensino, pelo mesmo período de tempo, não haveria viés nos resultados. Do período anteriormente eleito para a realização do grupo, duas alunas participaram. O grupo aconteceu no dia 27 de setembro de 2007, na própria faculdade de Enfermagem, onde uma sala foi cedida e organizada em círculo para possibilitar o debate.

Foi necessário somente um grupo para a abordagem do tema Os estudantes selecionados foram do último período, pelo fato de já terem uma vivência estudantil mais intensa. O grupo contou com 10 sujeitos. Foi realizado como última etapa da

coleta de dado. A equipe foi composta de um mediador, no caso a pesquisadora e dois observadores, o relator não foi necessário, pois os dados foram coletados através de fitas de vídeo.

O encontro constou de um roteiro com questões chaves que no seu desenvolver desdobraram-se em outras questões relacionadas, o que deu origem as subcategorias dentro em algumas categorias principais. O tempo foi de 100 minutos, os primeiros dez minutos foram para apresentar a equipe de pesquisa presente; esclarecer os objetivos do estudo e do grupo focal; consultar os participantes sobre a gravação das discussões, lembrando que as fitas não serão divulgadas e servirão apenas para facilitar a análise das informações com o conhecimento e autorização dos participantes, juntamente com as explicações verbais foi entregue o TCLE para assinatura. Os 90 minutos restantes foram destinados ao debate das questões chaves. Embora no grupo contasse com alguns membros de turmas diferentes, e onde outros o convívio estava relacionado somente ao âmbito da faculdade, o debate transcorreu com uma boa interação do grupo.

6.4 Análise de Dados

A computação dos dados do MJT foi realizada utilizando uma matriz estatística denominada MANOVA (matriz de análise multivariada de variância), que permite trabalhar com múltiplas variáveis dependente, é um variação dos testes ANOVA que se apóiam na hipótese de que se os grupos são semelhantes, a variância em cada um (dentro) dos grupos é semelhante àquela entre os grupos; o que estes fazem é comparar a variabilidade das médias de todas as amostras com a variabilidade dentro das amostras. É um modelo que foi calculado no programa Excel.

Quanto aos dados do grupo focal foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin, sendo a técnica empregada a da categorização por temas.

Sobre a categorização Bardin afirma:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos (...) o critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas (..), lexical (...) e expressivo (...).⁸¹ (p. 112)

O tratamento dado ao material coletado seguiu as etapas de transcrição, seleção dos discursos relevantes, agrupamento dos discursos por temas, destacando expressões-chaves e o estabelecimento da relação com as categorias previamente estabelecidas e incorporação de categorias relevantes para o estudo que se desdobraram a partir dos temas abordados.

CAPITULO 7. RESULTADOS

O presente estudo investiga o desenvolvimento da competência de juízo moral no ensino superior e a relação com o ambiente de ensino, o índice de competência do juízo moral foi avaliado através do MJT, o ambiente de ensino como fator influente no desenvolvimento foi investigado a partir da técnica de grupo focal. Os resultados apresentados estabelecem relação com as hipóteses desenvolvidas.

Resultados da abordagem quantitativa:

HIPÓTESE 1:

Os estudantes de Enfermagem desenvolvem a competência de juízo moral durante a graduação, o que se refletirá em maiores índices na competência de juízo moral (C-score) do grupo do último período em relação aos índices do grupo do primeiro período.

Tal hipótese foi refutada, pois os resultados evidenciam uma diminuição dos índices de competência (C-score) que foi detectada ao termino do curso da categoria investigada, o que demonstra uma regressão no processo de desenvolvimento do juízo moral.

O fenômeno de regressão já despontava na década de sessenta, quando Kohlberg em seus estudos detectou que estudantes de ensino superior apresentavam uma regressão, no entanto atribuiu o fato a questões metodológicas, pois isso invalidaria a seqüência invariante de estágios. Lind^{82,83} em 1985 realizou um estudo multicêntrico (5 países europeus), no sentido de investigar o crescimento e a regressão na competência de juízo moral com o MJT que consistia no emprego de um novo método para a detecção do fenômeno, no entanto seus dados revelaram uma sutil progressão, posteriormente

Posteriormente com dois estudos, um longitudinal de seis anos com estudantes de Medicina e de outras áreas, além deste, outros dois estudos transversais com somente estudantes de Medicina foi detectada a regressão na competência de juízo moral. Os dados demonstraram que, no período que envolve os terceiro e quarto anos de estudo, os estudantes de Medicina apresentaram regressão na competência de juízo moral. Os estudantes de outros grupos apresentaram uma estagnação do desenvolvimento da competência de juízo moral^{36,82,83,84}. Lind⁸³ relacionou a regressão ao ambiente de ensino voltado para atender o rápido desenvolvimento tecnológico, a universidade enfatiza os aspectos técnicos e não o ensino dos aspectos morais.

Os achados de regressão na competência de juízo moral utilizando o MJT também se revelaram em um estudo realizado por Slováckova e Slovacek⁸⁵ com 310 estudantes da república tcheca e 70 estudantes estrangeiros, aplicou o teste em alunos que tinham os seguintes tempos de estudo em semestres: 2,4,6,8 e10, a média do C-score evoluiu da seguinte forma: 2 semestres=29.7; 4 semestres=41; 6 semestres=22.9; 8 semestres=24.9 e finalmente 10 semestres = 23.6.

A associação do ambiente de ensino com a regressão na competência de juízo moral no ensino superior foi mais bem investigada no estudo de Schilliinger³⁶, onde a autora avalia a competência de juízo moral de estudantes alemães e brasileiros nas áreas de Psicologia, Medicina e Administração de negócios, sua avaliação contempla a comparação de estudantes no início e final dos cursos em universidades cujo ambiente de ensino é favorável (“role taking” e “guided reflection” presentes) e desfavorável (sem “role taking” e sem “guided reflection”) ao desenvolvimento moral. Os resultados demonstram que:

No ambiente desfavorável todos os estudantes apresentaram regressão na competência de juízo moral.

No ambiente favorável os estudantes de Medicina do Brasil, embora com menor diferença, continuam apresentando redução do C-score ao final do curso, enquanto que com os outros estudantes o C-score se mantém semelhante.

Os dados deste estudo com estudantes de Enfermagem acompanham o comportamento dos estudantes de Medicina em ambiente desfavorável ao desenvolvimento moral, com drástica redução no índice de competência de juízo moral.

Os estudantes do primeiro período (N=26) apresentaram um C-score = 17, 6, sendo que os valores parciais do C-score correspondentes a cada dilema foram:

- Dilema do trabalhador (C_W), onde os dilemas correspondem ao acordo societário, o índice foi de 43;
- Dilema do médico (C_D), onde dilema se apresenta em relação à vida humana como valor a partir de argumentos contra e a favor da eutanásia o C-score foi 23 e;
- Dilema do juiz que (C_J), a partir das questões sobre a tortura, também investiga a vida humana como valor, o índice de competência apresenta níveis maiores do que o dilema do médico, sendo o resultado de 42.

C-SCORE POR DILEMA - PRIMEIRO PERÍODO

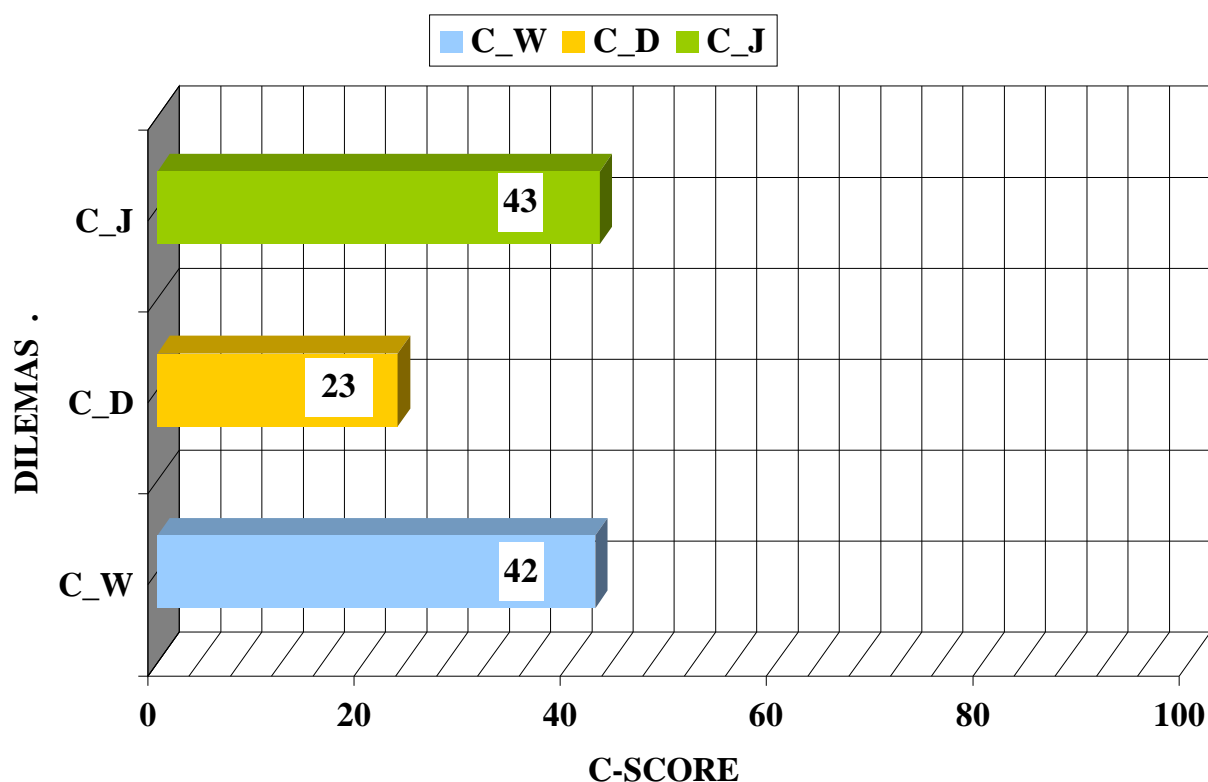


Gráfico 1: C-score /dilema – primeiro período

C-J: dilema do Juiz;

C-D: dilema do médico;

C-W: dilema do trabalhador.

Em relação aos estudos apresentados observamos que o C-score na Enfermagem no início do curso (17,3) se assemelha ao resultado de Schilliinger³⁶ dos estudantes de Administração do Brasil (18,3), enquanto a Psicologia apresenta inicialmente um C-score de 16,2 e a Medicina um C-score de 34,7. Já no ambiente favorável o índice da Medicina no início é de 25,7.

Os estudantes (N=22) de Enfermagem ao final do curso apresentaram o C-total de 11,1 sendo os resultados parciais os seguintes: Dilema do Trabalhador (C_W): C-score=33,8; Dilema do Médico (C_D): C-score= 15,7; Dilema do Juiz (C_J) : C-score = 25,1:

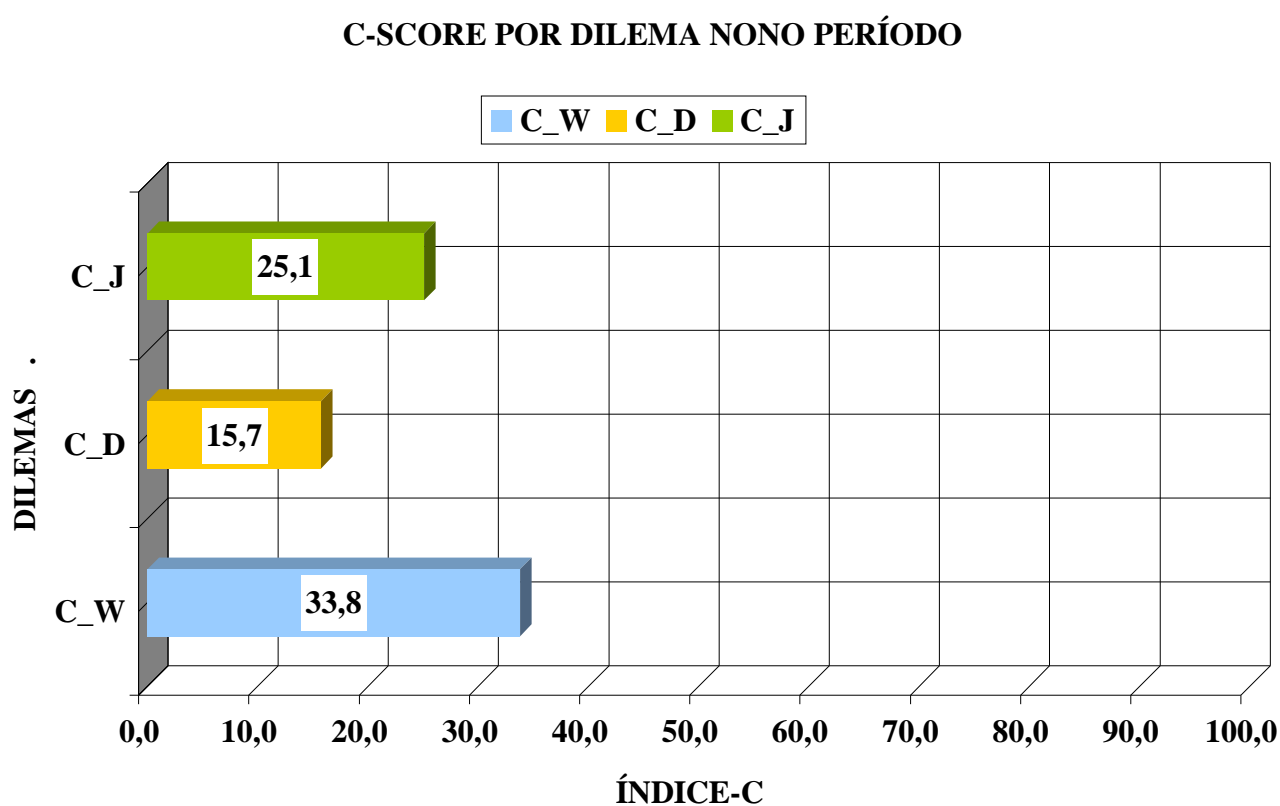


Gráfico 2: C-score / dilema-nono período

C-J: dilema do Juiz;

C-D: dilema do médico;

C-W: dilema do trabalhador

Ao compararmos os resultados do primeiro período com o do nono, no sentido de avaliar o desenvolvimento da competência de juízo moral, observamos um acentuado decréscimo em todos os índices correspondentes ao C-score de cada dilema, não somente do C-score total. Com relação ao C-score total observa-se uma regressão da habilidade de competência de juízo moral, havendo uma diferença = - 6,5, como podemos observar:

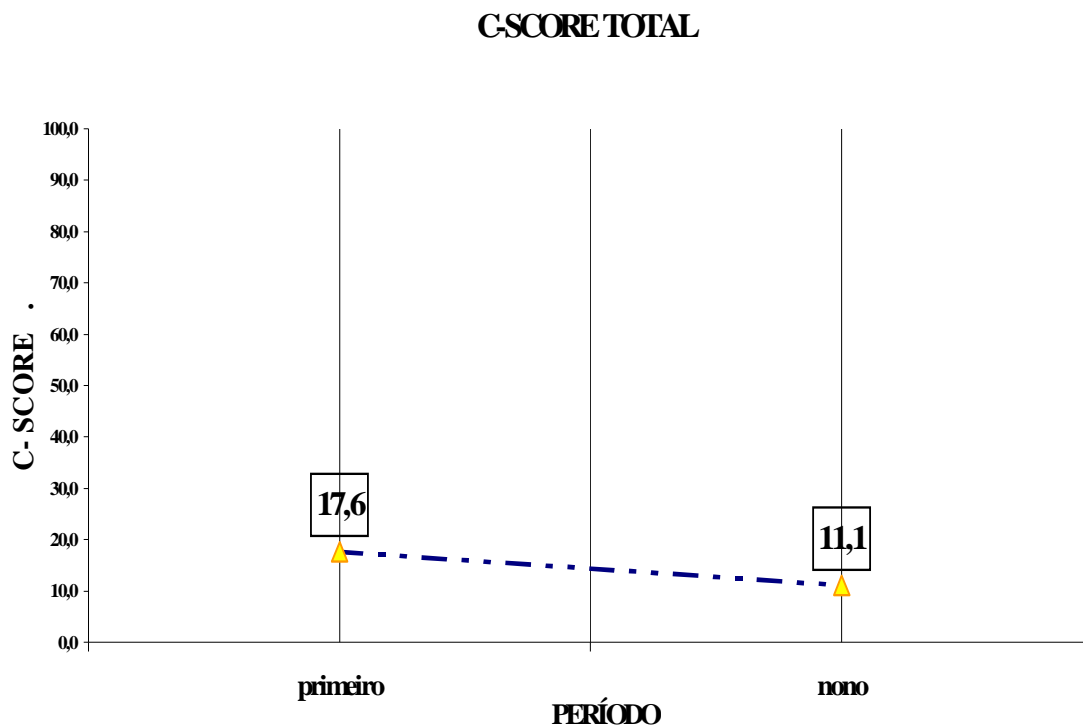


Gráfico 3 – Regressão C-score total

Na observação dos resultados dos dois grupos, evidenciamos o decréscimo nos índices parciais de todos os dilemas, seguindo o padrão de observado no C-total que revelou a regressão. Nos dilemas do Trabalhador e do Juiz, onde os índices estão na faixa que Lind considera média, houve uma diferença de -9,2 e -16,9 do C-score do primeiro período para o nono, respectivamente.

Ao passo que no dilema do médico a diferença de -7,3 entre os valores iniciais e finais do C-score, o que demonstra redução no desenvolvimento da competência de juízo moral.

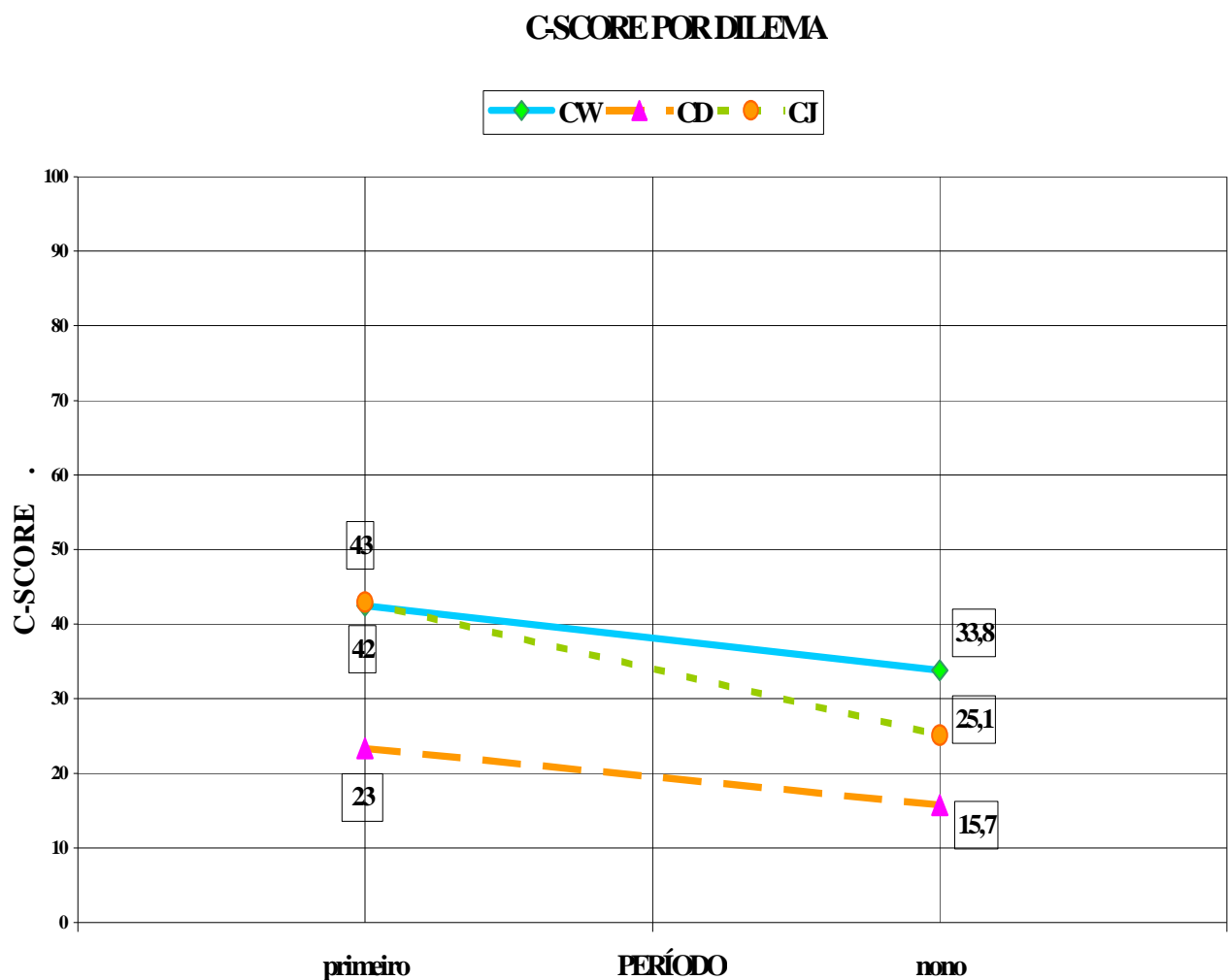


Gráfico 4 - Regressão C-score / dilemas

C-J: dilema do Juiz;

C-D: dilema do médico;

C-W: dilema do trabalhador.

O MJT fornece a preferência pelo tipo de raciocínio relacionado aos estágios definidos por Kohlberg. Tal dado é somente para apoiar a alteração no desenvolvimento do juízo moral, mas não classifica o indivíduo e nem o grupo em determinada forma de raciocínio relacionada a determinado estágio. Os gráficos aqui apresentados em relação à preferência de raciocínio por estágio é somente mais um dado ilustrativo das alterações na competência de juízo moral ilustrada com a predominância de uma forma de juízo moral do grupo nos dois momentos do curso.

PRIMEIRO PERÍODO

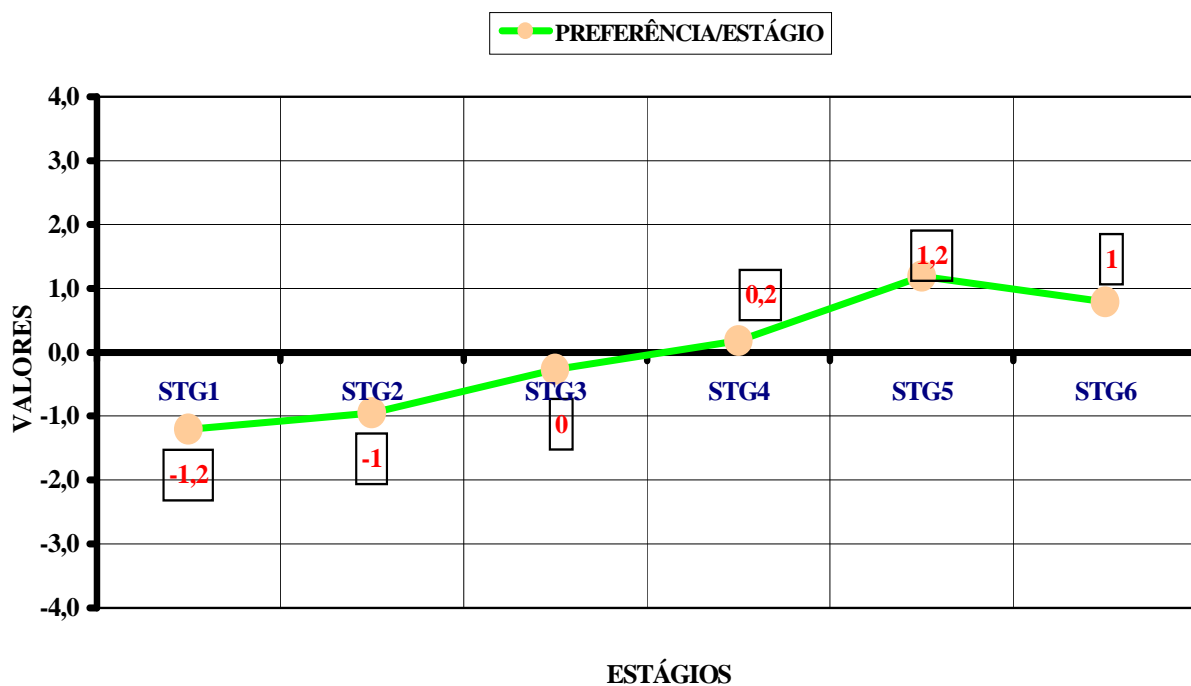


Gráfico 5: Preferência de estágio/primeiro período

Com relação ao nono período, a preferência se define pelos argumentos do estágio 5, não revelando nenhuma preferência pelo estágio 6, como se observa no primeiro período, ou seja, podemos dizer que o padrão de regressão na habilidade de competência de juízo moral acompanhou uma predominante preferência por um estágio de argumento inferior ao do grupo no início do curso.

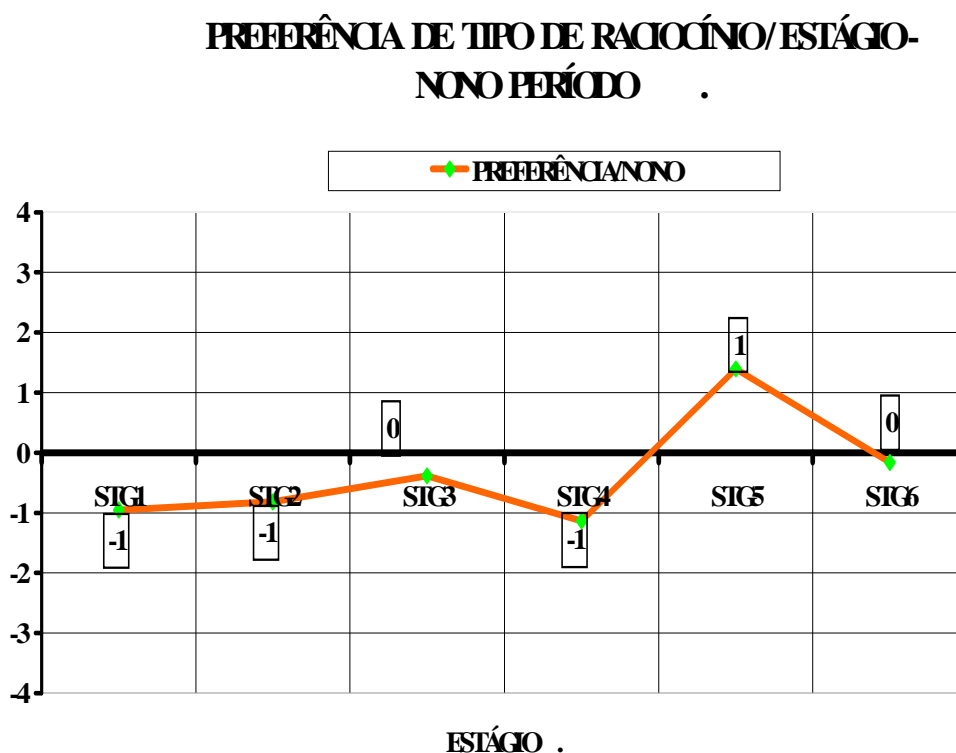


Gráfico 6 - Preferência de estágio/ nono período

Casterlé⁸⁶ realizou um estudo com 2624 estudantes de Enfermagem onde aplicou um teste de conduta ética, EBT (Ethical Behavior Test). Este teste tem seu desenho baseado no DIT, adaptado a histórias do cotidiano da Enfermagem e aplicado na tentativa de avaliar o raciocínio ético na tomada de decisão, o estudo demonstrou uma preferência dos estudantes pelos argumentos do Nível 5, embora o mesmo tenha avaliado a população no nível 4.

Os resultados aqui apresentados estabelecem quantitativamente que os estudantes de Enfermagem durante o curso apresentam uma regressão na competência

de juízo moral, ou seja, uma redução na capacidade de realizar julgamentos morais com base em princípios morais internos e agir de acordo com tais julgamentos, implicando na prática reflexiva e na produção do discurso racional, é a habilidade individual para ver as implicações morais de uma situação, organizar e aplicar consistentemente regras e princípios morais em situações concretas.

Como já foi dito anteriormente, o fenômeno de regressão na competência de juízo moral tem sido relacionado com o ambiente de ensino-aprendizagem, onde as oportunidades desenvolvimento do pensamento reflexivo, de assumir responsabilidades e desenvolver a autonomia, influenciam na competência moral, no sentido de promover sua regressão ou estagnação. Para a avaliação da influência do ambiente de ensino sobre o desenvolvimento da competência de juízo moral, foi utilizado o método qualitativo, no qual a abordagem dos sujeitos se deu através de um grupo focal, cujos resultados serão relacionados com a segunda hipótese deste estudo.

HIPÓTESE 2:

A segunda hipótese refere que o ambiente de ensino-aprendizagem durante o curso de graduação em Enfermagem favorece o desenvolvimento da de juízo moral. Com base nos estudos realizados por outros autores aqui apresentados, um ambiente de ensino-aprendizagem favorável ao desenvolvimento da competência de juízo moral consiste naquele que oferece oportunidades aos estudantes de um papel ativo em seu processo de formação, com estímulo à reflexão crítica e ao debate.

O objetivo da fase qualitativa do estudo foi, através da técnica de grupo focal investigar, a partir das falas dos alunos, a presença de fatores no ambiente de ensino que estão relacionados com o desenvolvimento da competência moral, categorizados como “role-taking”, “guided reflection”. Presença de suporte ativo nas experiências de desafio, Ensino da ética, Metodologias Ativas de ensino, A humanização na instituição e seu reflexo na relação com os estudantes. Para preservar a identidade dos participantes, suas falas serão precedidas por um código. No caso o aluno será designado como P (de participante) e um número, que vai de 1 a 10 (número de participantes do grupo), os locais de estágio tiveram suas designações reais substituídas por letra do alfabeto (clínica X, clínica W etc.), da mesma forma uma atividade que ocorre na faculdade foi denominada, em substituição ao nome real, como “espaço de trocas”, para proteção dos sujeitos.

O ambiente de ensino é falho ao proporcionar oportunidades de desenvolvimento moral, o que corrobora pesquisas anteriores quando se observa uma regressão na competência de juízo moral no ensino superior, a mesma está relacionada com ausência de oportunidades de desenvolvimento, além disso, a faculdade de Enfermagem ainda possui fortes componentes opressores que inibem o desenvolvimento do raciocínio autônomo, como podemos destacar a partir das falas dos alunos através das categorias levantadas:

a. “Role Taking”:

O constructo teórico “role taking”, a partir de uma definição de Sprinall⁷¹, consiste na oportunidade de assumir responsabilidades que desenvolvam ações descentradas e destinadas ao favorecimento da coletividade, constituindo um aspecto importante de mediação entre o desenvolvimento cognitivo e o moral. Atividades de “role taking” promovem não somente o desenvolvimento da competência moral, mas também a sua sustentação, sendo necessárias ao longo da vida. A ausência de “role taking” implica em evitação de situações com desafios morais e erosão da competência moral⁴⁰.

Para aprimoramento do conhecimento técnico os estudantes assumem responsabilidade para com o paciente desde o 2º ano de curso, no entanto limita-se a execução de cuidados como tarefas, no quarto ano assumem cuidados integrais:

P2: Com o passar do tempo você já foi vendo as matérias, aí você vai pode esta fazendo tudo lá ,mas no internato mesmo, no 5º período, eu acho que a gente já fica bem com o paciente porque a gente já viu medicação... A gente fica mais a vontade, mas o professor tem que ficar supervisionando a gente. Está “mais em cima” observando a gente porque é o período mesmo que a gente está entrando em contato direto com o paciente. Não está “separando” ele.

P4: Porque no internato o professor deixava a gente lá e vai pro outro campo, entendeu?

Por exemplo, é o que eu estava te falando, o professor some, nos outros campos não. Antes do internato o professor fica muito em cima de você. Ah! Antes ele prescreve os cuidados com aquele paciente, aí ele vai lá e olha. No internato não, é você faz a prescrição e você faz sem mostrar pra ele.

Em algumas das experiências vivenciadas, como as do campo da prática, os desafios diante das condições em que o “role taking” acontece, se mostram além da

capacidade do estudante, invalidando a experiência no sentido de contribuição para o desenvolvimento moral:

P5: (...) ou assume o setor em si, porque dependendo da equipe que esteja de plantão você não vê mais funcionário, staff, nenhum professor. Todo mundo some e você assume o setor.

P4: Quando você precisa da supervisão... Teve caso no meu grupo, não foi comigo específico, mas precisou da supervisão pra ter uma atitude até mesmo num plantão complicado, onde os profissionais estão muitos arredios. E... às vezes tem plantão que enfermeiro não tem! Teve um plantão que a gente foi... quando eu estava com grupo lá no campo, tinha um... Não sei se você já foi... Vários quatinhos... Aí a gente ficou com os pacientes mais graves. Todos estavam ocupados e tinha paciente de CTI ali. Dentro das enfermarias tinham pacientes mais graves.... e sem enfermeira..., com dois auxiliares. E aí você faz aquele plantão sozinho... , aí quando você chama a supervisão pra te ajudar à supervisão fica sentada e é como se ela não tivesse ali, entendeu? Ela não te ajuda em nada. Ela acha que você tem que tomar conta dos pacientes mais graves. Aí quando você traz essa questão pra faculdade aí o professor fala: “Não! Vocês não têm que tomar conta dos pacientes mais graves, vocês têm que tomar conta dos pacientes mais basais”. Aí a gente nunca consegue entender um porém. É tipo..., como você ser jogado na jaula dos leões: Não agora vocês estão se formando, se virem. Cada um tem a sua atitude! “...Dia de plantão é assim. ...

P6: E isso é muito perigoso.

Mesmo identificando um grau de complexidade além da sua competência como aluno, se submete a tal atividade:

P7: Geralmente no plantão a supervisão é responsável pela gente. Sempre tem que ter um responsável, entendeu? Porque eu assumo, mas não sou 100% responsável. Ainda eu não sou cadastrado no COREN, então não tenho a responsabilidade nenhuma.

P7: Mas isso..., também eu vejo,tem que ver com a administração do próprio Hospital. O código de ética diz que se tiver paciente assim a gente tem que ter pelo menos um enfermeiro... e o que a gente viu aqui nesse plantão isso não tem valia nenhuma.

Tem paciente entubado, crítico, praticamente...

TODOS: Mas eu já dei plantão só com auxiliar!

P8: Mas aí no caso a supervisão ela só passa lá na enfermaria duas vezes durante o plantão inteiro.

b. Presença de Suporte Ativo nas Experiências de Desafio

Situações que requerem níveis maiores de responsabilidade e capacidade de tomada de decisão.

A área da saúde é uma prática transformadora dos limites das experiências humanas de perda, vulneração, diminuição da capacidade de auto cuidado, dor etc., em possibilidades de melhores condições de vida, sendo assim o aprendizado prático é fundamental para formar profissionais que saibam lidar de forma adequada com tais

desafios. Lind⁶³ ao apontar os dez princípios de ensino aprendizagem em qualquer processo educativo ressalta a importância do suporte nas fases de assimilação e acomodação do conhecimento, onde geralmente sentimentos de ansiedade e medo aparecem. Afirma que a prática é algo mais do que a soma de todas as rotinas e convenções acumuladas de uma profissão em particular, complementa referindo que prática é um conhecimento que é incorporado no fazer da pessoa ou da instituição, sendo distinto de um conhecimento meramente conceitual e verbal. Os educadores devem estar atentos aos diferentes níveis de aprendizado prático⁶³:

- Imitação não refletida de rotinas e convenções.
- Atuação isolada baseada em antigas experiências.
- Ação guiada por princípios, com uma tomada de decisão interativa baseada em experimentação sistemática.

O sentido de aprendizagem se dá pelo desenvolvimento de procedimentos na prática, acompanhado de conhecimento teórico e seguido de um retorno à ação prática. Como um ideal, aprendizagem é uma atividade iniciada e sustentada através de sub-ciclos de prática e teoria. Adquirir um saber pelo teste sistemático de hipótese é uma característica do ensino universitário para a formação de profissionais, dando-lhe um perfil de suporte para desafios e de conhecimento científico produzido na dinâmica da educação formadora.

A presença de suporte em situações de desafio facilita o envolvimento ao fornecer feedback da ação realizada, consiste em aspecto relevante para que as oportunidades de “role taking” e “guided reflection” sejam efetivas para o desenvolvimento moral.^{71,36}

Os estudantes expressam que o suporte não é uma prática incorporada pelos professores no processo de formação, assim como não há mecanismos da faculdade para implementar e avaliar esta prática, ficando tal atividade estritamente a critério do professor:

P4: Tem uns que vão e chegam para te ajudar a resolver aquele problema. Têm outros que dizem assim: Se vira! Não falam diretamente com essas palavras, mas é problema seu com esse paciente não posso fazer nada. Eu só estou aqui para olhar se você não vai fazer caca. Se você não vai acabar de matar o paciente. Se você não for matar está bom.

Há um encaminhamento equivocado das questões éticas por parte do professores em relação aos conflitos identificados no contato dos estudantes com a prática, atribuem um perfil “patológico” às questões trazidas pelos estudantes, quando o que estas requerem é

aprofundamento teórico e discussões de caráter objetivo para que a experiência seja reorganizadora para o estudante, como podemos destacar nas situações vivenciadas:

P3: *Eles vão falar para você tomar um “Rescue”, remédio que é da terapia floral e aí você vai melhorar.*

P4 :*(.....) na CLÍNICA X, tive um conflito e aí eu fui esclarecer com o professor. Aí o professor já olha assim: Você precisa se tratar! Aí eu falei: Ah! Obrigada! Você está ali para resolver e não resolve. Quando você tem essas crises ou que o paciente vai morrer, der repente você não está sabendo lidar com aquela situação. O paciente está à beira da morte, vamos dizer lá na CLÍNICA X tem muitas meninas anoréxicas então está ali beirando à morte, mas você não consegue tirar, chegar para a vida. Eu cheguei lá e falei: - “Poxa” Professor!...’não sei o que é , não sei quê lá”...*

E Ele:

- Mas isso não é um problema seu! Você precisa se tratar! Aí você tem que trazer isso para a saúde mental para cá porque eles não dão não.

P9: *Qualquer professor não tem compreensão na hora, ele acha que aquilo ali é um problema pessoal seu e que você não deve levar para a faculdade, não deve levar aquilo para o seu ambiente prático. O tempo todo ele está avaliando como é que você se porta como enfermeiro. Você tem que saber ser enfermeiro. Ou seja, isso quer dizer que você não pode se afetar com alguma situação do paciente. Você tem que ser imparcial. Sempre essas coisas..., então se você está com algum problema existencial ele às vezes pode até fingir que entendeu, mas você vai ver que ele não entendeu. Porque aquilo ali afetou de alguma forma o seu estágio e aí no final a nota vai ser mais baixa.*

Conflitos acerca do fim da vida, vivenciados na assistência ao paciente:

P6: *Não foi discutido nada comigo. O professor não parava para discutir. Ele ficou tão bobo quanto a gente. E aí como que a gente resolve? É isso que falta. A gente não tem isso. Isso não é abordado nas disciplinas, no primeiro, no quinto não é abordado em saúde mental porque a saúde mental tem outra visão. Ela vai discutir os meus sentimentos, ela não vai discutir os princípios ali abordados. Não vai. Então você fica sem saber o que fazer. Eu me senti cúmplice da pessoa, eu fiquei sem poder falar: Não faz isso! De botar minha decisão ali. Eu não desligaria, eu esperaria, ele já ia morrer mesmo.*

Não há um espaço para uma abordagem objetiva, dos conflitos vivenciados. O espaço criado é para uma abordagem excessivamente subjetiva, impõem um “modelo” de resolução pessoal dos conflitos com perfil terapêutico aplicado aos alunos, com práticas que deveriam ser oferecidas em caráter voluntário, em detrimento de uma abordagem com um foco objetivo, relevante para a tomada de decisão orientada por uma racionalidade.

P9 :*Então você percebe que realmente ele não entendeu ou alguns fingem que entenderam. Aí a gente fica com aquele problema, com aquela carga principalmente agora nesses últimos períodos que são os períodos que a gente tem mais campo de prática mesmo, ou seja, muito campo. E aí a gente está levando isso tudo para a saúde mental que a gente tem aqui na*

faculdade a disciplina de Espaço de Trocas que é uma vez por semana, as turmas se reúnem geralmente nesses últimos períodos só. E aí ficam conversando, conversam e expõem seus casos e aí tem uma professora que ela entende e conversa com a gente. Só nesses casos, o professor na prática não sabe entender.

P1: Eu tive uma experiência na Clínica W, tinha um paciente terminal. A gente estava cuidando da paciente terminal e por mais que agente cuidasse dela a gente não via resultado porque ela estava indo mesmo para morte. Eu fui uma das pessoas muito afetadas na época. Por mais que eu fizesse as coisas por ela não via resultado. E aí na época da avaliação, a avaliação é feita aqui na faculdade, a professora: Ah! Você não pode ser assim! Você não pode está se colocando dessa forma! Você viu que você fez o melhor para aquele paciente. E aí me aconselharam a levar isso para o Espaço de Trocas. Só que o Espaço de trocas não é toda semana é de 15 em 15 dias que a gente se encontra. E se você teve algum problema no dia seguinte do Espaço de trocas até a próxima vez ou você já esqueceu o problema ou você não tem abertura de falar sobre aquilo porque nem todo Espaço de Trocas é diário. Tem momentos que o Espaço de trocas tem aula de massagem terapêutica. Aí fica um fazendo massagem no outro ou então vamos fazer corte e colagem. A gente começa a fazer corte e colagem. Então vamos fazer uma teia. Atividades dinâmicas também para ver se a gente relaxa um pouco com relação àquele dia que a gente teve de manhã estressante. O diálogo mesmo, que deveria ser a proposta eu acho que a gente tem uma ou duas vezes.

P3: É que a proposta do Espaço de trocas é aliviar o estresse que esses últimos períodos trazem pra gente, tanto que eles querem fazer atividades para a gente não se estressar, é por isso que tem uma massagem..., tudo isso....

c. Guided Reflection

Consiste em oportunidades do uso da razão orientada para um pensamento crítico reflexivo, o que se diferencia das reflexões episódicas feitas por todos nós sobre o que fazemos, segundo Perrenoud ⁸⁷ a prática reflexiva consiste em:

Inserir-se numa relação analítica com a ação, a qual se torna relativamente independente dos obstáculos encontrados ou das decepções, (...) pressupões uma postura, uma forma, uma forma de identidade, um “habitus”.⁸⁷ (p.13)

Implica em uma Metodologia de pesquisa-iniciação, exercícios de análise do saber de como se processa a realidade, assim como seminários de análise prática, grupos de debates, dentre outras atividades.

Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade no sentido epistemológico adquire uma forma de oposição ao pensamento fragmentado das ciências modernas. Enquanto prática, para a área da saúde, adquire um perfil de proposta para uma melhora na qualidade de atendimento em escala individual, de grupo e em políticas públicas.

O saber interdisciplinar procura descobrir e/ou estabelecer conexões e correspondências entre as disciplinas científicas, isto é entre os diferentes níveis de

descrição da realidade ⁸⁸, consiste na tentativa de equilibrar a análise fragmentada e a síntese simplificadora, entre a especialização e o saber geral. De acordo com Siebneichler ⁸⁸ possui como objetivo em longo prazo a mediação das humanidades com a ciência, a curto prazo tem como propósito romper as barreiras que se impõem a essa construção. ⁸⁸ (p.157)

Gusdorf e Habermas ⁸⁸ são apontados como precursores da interdisciplinaridade em sua construção epistemológica, buscam ampliar a racionalidade além das ciências exatas, englobando as significações do mundo vivido. Para Gusdorf ⁸⁸ a interdisciplinaridade se opõe ao que ele denomina como Patologia do Saber, caracterizado por uma a racionalidade cognitivo-instrumental, fragmentada, das ciências e especialidades, tornando-se um conceito (racionalidade) tomado de uma perspectiva estreita, afastando-se dos elementos ético-normativos e estético subjetivos do modo de vida cultural, que se apresenta sob várias manifestações, dentre elas:

Como o obscurantismo pernicioso que olvida o fato de que o homem é o ponto de partida e de chegada de todas as formas de conhecimento.
Como risco de destruição do planeta através do triunfo da inteligência técnica. ⁸⁸ (p.161)

A proposta interdisciplinar de Gusdorf ressalta a filosofia diante das outras disciplinas, o que reproduz o papel da mesma como “juiz das ciências”. No entanto a proposta de Habermas de uma perspectiva interdisciplinar crítica e descentralizada orienta a filosofia no sentido de um papel ampliado, de crítica, mas em um processo de cooperação interdisciplinar e de pesquisa a partir de uma racionalidade centrada na comunicação para o entendimento, e não uma racionalidade centrada no sujeito. Segundo Siebneichler ⁸⁸:

Trata-se de uma racionalidade que não é abstrata, porém, processual, que acompanha o desenvolvimento da espécie humana, configurando-se como a intersubjetividade do possível entendimento no nível interpessoal e intrapsíquico. ⁸⁸ (p.175)

Embora a faculdade apresente em seu projeto pedagógico a relevância de uma abordagem interdisciplinar, oferecendo campo com oportunidades de aprendizado de uma atuação interdisciplinar, na fala dos participantes identificamos um foco sobre a relação com os profissionais médicos:

P6: (...) A faculdade, ela tem que te dar uma base pra você atuar no diálogo com o médico de forma profissional, né? Você tem lá as suas condutas, né? Antes de entrar na faculdade... Eu acho que a faculdade vai dar aquela conduta profissional...

A interdisciplinaridade como ferramenta onde cada profissional interage através dos diferentes saberes, para os melhores interesses do paciente, ainda não está apreendida pelos estudantes, incorrendo num discurso de numa visão estratificada onde destacam um perfil polarizado de enfermeiro (submisso ou confrontador) que é incompatível com a modernidade:

P5: Infelizmente a Enfermagem é uma profissão historicamente submissa. O enfermeiro não gosta de dar a cara para bater! Espero que todos nós demos a cara pra bater daqui pra frente.

P4: (...) você vai argumentar com aquele médico dizendo assim: não, mas eu acho que não é o correto isso, não é dessa forma... Se eu fizer dessa forma vai ser melhor... O professor vai contra você! Te chama atenção. O que você vai falar?

Aí você vai falar: Uê! É porque eu não sou submissa e não vou ficar tratando mal o paciente! Está errado o que ele está fazendo.

“Não, mas você não deveria ter falado assim com o médico!”

Mas, pô! Ele é o médico, mas eu sou acadêmica de Enfermagem... Aí o professor vai contra você... Por ele ser submisso ele acha que você tem que ser submissa também.

No que se trata de uma prática interdisciplinar, as experiências oferecidas são restritas a um setor específico do campo hospitalar:

P7: É a única. A única enfermagem de referência, em que todos os profissionais, assistência social, enfermagem, psicóloga, nutricionista, realmente..., há discussão. Até porque a postura do staff nesse setor é completamente diferente.

Participação na vida universitária, em congressos de órgãos de classe

A faculdade exerce um forte controle sobre as escolhas de quais eventos os estudantes participam, restringido a participação de congressos, evidenciando o pouco reconhecimento da autonomia do aluno sobre o seu aprendizado:

P2: Quando tem Congresso a faculdade proíbe de ir praticamente. Do Coren que é do nosso conselho a gente não pode ir, você é vetado. Se você for dá o maior problema, se você for apresentar um trabalho com o nome da nossa faculdade você passa um sufoco.

Embora seja nítida a intenção de orientar os alunos quanto a eventos que tragam informações relevantes para a formação, como no caso o congresso da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN), usa métodos coercitivos para restringir a participação em eventos que não são proveitosos, negando a capacidade de avaliação e julgamento do aluno:

P4: Igual teve um caso aqui um menino de monografia, ele foi no Congresso do COREN ele tinha sido representante estudantil do CA... E o que aconteceu? Na hora da monografia dele ninguém queria ser orientador dele.

- Ah! Você não participou do Congresso do COREN?

Sabe aquele “vai tomar naquele lugar bem bonitinho?” Falaram dessa forma!

- Ah! Você não participou do Congresso do COREN? Falaram bem bonito!

- Ah! Então, eu não posso ser a sua orientadora!

Um professor iluminado, um anjo, falou assim: “Coitado! Eu vou ser a orientadora dele”. Porque senão ele não ia se formar.

P2: E eu acho assim. Eu acho que nem vale a pena a faculdade fazer isso tudo. Porque assim, se o aluno for no Congresso com o motivo de aprender, vê alguma coisa diferente, o da ABEM é muito melhor. Se for pro do COREN é mais pra passeio porque lá não tem nada.

O Ministério da Saúde não participa. Lá no Congresso do COFEN é só os CORENs que tem, de todos os estados brasileiros... É assim e deu muito brinde. Eles vão mesmo só “pra poder encher”, porque dá brinde o tempo inteiro, é carro, é MP3, entendeu?

Atividades de pesquisa/monitoria

Os alunos são desestimulados em qualquer atividade na universidade que não esteja vinculada à Enfermagem, desta forma, a convivência com outros pontos de vista acadêmicos fica reduzida, assim como, a construção da visão da Universidade como uma instituição inserida na sociedade onde a pesquisa está atrelada a identificação e busca de soluções para uma construção social.

P8: Além de bolsista ou qualquer coisa assim, mas eles te usam para você fazer pesquisa dentro da faculdade, que faça parte da própria Faculdade de Enfermagem, só que tem vários projetos de extensão na faculdade e geralmente a gente, assim acaba sendo estimulada a buscar esses projetos de extensão. Eles dão tipo uma bolsa de auxílio e muita gente, às vezes nem recebe bolsa, mas acaba sendo estimulada a trabalhar e quem recebe bolsa, são tão cobrados que às vezes eles ficam sem tempo de estudar.

P5: Qualquer atividade extracurricular que não esteja vinculada diretamente a Faculdade de Enfermagem, mesmo monitoria na base, eles desestimulam.

P2: Você tem que ser monitora das matérias da Enfermagem.

Alguns temas devem ser abordados de acordo com a indicação da faculdade:

PI: Eu estou fazendo um projeto de pesquisa e teve um momento do projeto que assim..., eu tive que fazer um marco teórico que falava sobre o planejamento de Enfermagem e tal ..., quem faz a resolução com relação a isso é o COREN e o COFEN. Aí peguei e usei aquele marco teórico porque foram eles que criaram. Aí chegou na hora e eu mostrei pra pessoa, no caso aí ela me falou assim:

“- Mas você não pode usar isso aqui!.Você vai usar dados do COREN, COFEN nessa faculdade você não pode usar isso?”

Aí eu tive que retirar, buscar de outros autores e tentar fazer de outra forma porque eu não podia colocar na minha monografia informações do COREN e do COFEN.

d. Métodos Ativos de Ensino

O currículo da faculdade de Enfermagem investigada, tem suas bases na metodologia da problematização, o que consiste em uma metodologia ativa, onde o pensamento reflexivo a partir das experiências e práticas participativas consistem em um eixo para o desenvolvimento da autonomia.^{90,63} Embora a faculdade desenvolva uma prática de ensino que envolve criatividade e participação para o desenvolvimento da subjetividade do aluno, como destaque na seguinte fala:

PI: (...) A gente tem algumas matérias que são ministradas por professores de Medicina, e aí a gente sente o impacto da diferença muito grande. Os professores da Enfermagem normalmente são aulas mais participativas do que as aulas dos professores que vem do Centro Biomédico, que vem da Faculdade de Medicina. A gente sente essa diferença, a gente tem dinâmica de grupo, às vezes a gente faz algumas apresentações como Teatro e Júri Simulado das aulas que são próprias da Faculdade de Enfermagem.

O discurso dos estudantes também revela um desequilíbrio na aplicação de métodos ativos para desenvolvimento da subjetividade e para apreensão de conteúdo com bases teóricas que os oriente:

P2: A gente faz o que..., tem algumas matérias que somos meio obrigados para você fazer peça, entendeu? Eu não gosto muito de fazer peça, prefiro fazer um trabalho, não necessariamente um Teatro por que eu não dou para isso. Mas tem matérias que você tem que fazer Teatro, por que se você não fizer Teatro você perde um pouco mais de ponto e coisas assim!

P5: Eu acho que é assim, na realidade passa por atividades lúdicas, para ajudar a desenvolver a o conteúdo, para desenvolver até a timidez, para trabalhar as posturas, mas uma atividade lúdica em excesso cansa, atividade lúdica nem sempre tem conteúdo, e a atividade lúdica para tirar a timidez de aluno também tem limite. Isso para algumas disciplinas, por que em outras basicamente só tem Teatro. Ponto mesmo! Você não tem mais nada, você não tem aula, você não tem assunto teórico, você não tem nada, só tem teatro.

P6: A faculdade estimula tanto essa apresentação participativa de Teatro, e quando a gente vai apresentar o Seminário a gente não sabe, por que a gente está mais acostumada com aquela aula.

Assim como apontam que os métodos ativos não foram incorporados por todos os professores:

P8: Falam para a gente ler livros de Pedagogia, Paulo Freire, aquela coisa..., e vão passando ao longo dos períodos e a gente vê que não é assim. Tem que ter abertura para chegar e discutir com o professor por não concordar com alguma coisa. Não tem essa problematização! E assim tem muitas aulas mesmo que é aquele tipo de aula... Vai lá, liga o “Power Point” ou coloca o projetor e vai lá no Data Show, no projetor e só dá a aula. Não deixa nem você falar também no meio da aula, se você quiser fazer uma pergunta, falam para você deixar para o final e acabou, acabou. Às vezes alguns professores ficam lendo transparências durante tantas horas, por que geralmente a gente tem um período de aulas assim muito extenso, e aí eles ficam várias horas só passando transparências uma atrás da outra, e você não consegue assimilar aquilo.

Também revela limites dos professores, captado pelos alunos, com relação à problematização como instrumento para o desenvolvimento do pensamento reflexivo:

P3: Mas sabe o que é também? É muito bonita a Filosofia da Problematização, mas ninguém sabe na verdade o que é aquilo. Todo mundo finge que faz a problematização, e quando tu vai puxar mais, eles te cortam, te limitam. Problematizar é bonito na teoria, agora quando você vê as pessoas efetivamente fazerem, não. Tem professor que vai lá, diálogo circular, a gente pega um artigo lindo, maravilhoso, bem escrito e aí você vai e começa no diálogo com todo mundo pontuando as suas coisas, aí quando tu vai mais além: “Não, vamos nos ater no que está escrito no artigo!”.

P5: Por que o método, eu vejo assim, não ensina o enfermeiro a estudar. A verdade é essa, mas a maneira que você é abordada todo o tempo dentro da faculdade não te ensina a estudar. Não te ensinam que você precisa buscar dia após dia dentro dos livros, dentro dos artigos, ou seja, lá o que for do teu conhecimento. Porque fica sempre para depois, para você problematizar e descobrir a resposta por você mesma, e isso você ouve em sala de aula, pois todos nós já ouvimos em algum momento “problematize, você vai achar a sua resposta”.

Ao apontarem críticas não há receptividade:

P9: Mas aí quando a gente problematiza, a gente “cria” um problema para tais professores, o que é um problema.

P4: Se falar mal de algum professor, já era. Eles falam assim, você tem que ser crítico-reflexivo, e aí você vai ser crítico-reflexivo e você é punido de alguma forma entendeu? Por exemplo, postura de professor, às vezes o professor tem uma postura que você não acha correta e a gente vai argumentar aquilo e aí acaba que instâncias maiores vão contra a gente que está reclamando daquilo.

Os alunos apontam o despreparo da maioria dos professores para uso da metodologia problematizadora inclusive nos conflitos morais, acontecendo um

aprofundamento das questões a partir de vínculos subjetivos com os professores que eles elegem como os que possam ajudá-los:

P6: O que acontece é assim. Nas matérias que eram para a gente ter esse tipo de discussão, os professores não estão preparados para discutir sobre ética. Ou não tem o conteúdo... Não sei o que é. Eles não estão preparados para dar esse tipo de aula. E dão. Eu não sei se isso sobra para eles o que acontece é que acabam dando. E no campo o aluno conforme a sua vivência na faculdade, ele vai percebendo quais são aqueles professores que ele pode chegar para discutir aquilo. Quais são os professores que estão preparados, que têm o conhecimento. Então isso é o que a gente faz. A gente estabelece um vínculo com aquele professor chega até ele e levanta o problema. Porque às vezes a gente poderia levar ao professor de ética, já que ele me ensinou aquela matéria. Mas como ele não ensinou a matéria, você não soube resolver aquele problema no futuro e você tem que procurar um terceiro para explicar. Entendeu?

E conforme os discursos selecionados demonstram, o uso de metodologia ativa transcorre com outros focos que não o desenvolvimento do pensamento reflexivo para o desenvolvimento do raciocínio moral autônomo, que consiste no exercício da profissão, habilidade necessária à formação do enfermeiro para a sua prática relacional:

P6: Teve apresentações aqui em que todo mundo ria, ninguém prestava atenção no que estava havendo ali na aula, foi engraçado também. Eu achei que o meu trabalho não tinha conteúdo e ela me deu dez e eu achei que o meu trabalho não tinha conteúdo, sinceramente não tinha. Foi mais engraçado, e foi o que ela queria que a gente fizesse.

P2: No primeiro são Oficinas, você tem que fazer Oficinas. Só que Oficina engloba você fazer uma pecinha, você dar uma lembrancinha para os outros e você entregar um folder. Então isso é no geral que acontece. E Oficinas de Alimentação, que você tem que fazer uma mesa para o pessoal comer, não é? É isso.

P1: Eu até ouvi uma reclamação de uma professora uma vez falando assim “ah, eu engordo muito nesses Seminários, tem muita coisa”, mas se a gente não faz, ela reclama também.

P5: Eu já ouvi o inverso, em uma dessas Oficinas ela perguntou “mas vocês não trouxeram nada para a gente comer?”

e. Ensino da Ética

O currículo: Contém como disciplina obrigatória, Ética profissional, que se caracteriza por um ensino heterônomo da ética, na medida em que aborda o conjunto de leis que regulam o exercício profissional que é o código de ética, a disciplina Bioética é a única disciplina eletiva recomendada, como podemos constatar nas falas dos seguintes participantes:

P2: Não, no seu currículo você só tem Bioética, mas por fora você pode fazer o que você quiser. Mas oferecido pra Enfermagem é só Bioética.

P7: Mas também em um período inteiro a gente aprende a História da Enfermagem e a Ética Profissional, dentro da Ética Profissional a gente aprende o Código de Ética do profissional da Enfermagem e dentro desse assunto a gente faz...a gente fez Júri Simulado, que foi a gente montar uma situação e através dessa situação, a gente julgava pelo Código de Ética, o que estava certo e o que estava errado. Aí a gente conversava o porquê...

Métodos: Embora tenhamos observado a demanda dos estudantes para aprofundar as questões éticas com outras abordagens e de um ponto de vista racional, os métodos de ensino moral se limitam a discussões orientadas pelos limites do código de ética, sendo a direção da discussão centrada na autoridade do professor e nos limites do mesmo em relação ao tema:

P8: Na verdade a gente chegava e tinha sempre um Júri, e o Júri chegava e, por exemplo, se fossem cinco pessoas, uma era contra e quatro eram a favor e então vai lá, é a favor e isso e acabou. O que era contra não discutia o porquê, que ele dizia que era contra.

P6: Mas a discussão só ia no que é certo ou errado no Código de Ética, mais nada entendeu? Ficava parado ali e era horrível por que a gente tinha a sensação, não é P5? De que a gente não aprendia nada, por que você tinha que parar por que o Código diz que é aquilo. A gente não chegava, não tinha...é não tinha um consenso. E aí, agora o Júri foi para lá, o pessoal agora lá vai julgar e “ah, o Júri determinou isso e isso e tal e tal, e então tá tudo bem”.

P4: Quando você começava a problematizar ele cortava você, e chegam para você dizem não é e acabou e pronto! Eu decidi.

P5: Você nunca vai poder fazer a revisão das Leis. A Constituição de 1988 vai continuar, 2088, 3000 e vai embora. Você nunca vai discutir nem as próprias Leis?!

Receptividade a diferentes pontos de vista

Dentro de um processo educativo, a liberdade de expressão e a exposição de diferentes pontos de vista, é fundamental para o processo de aprendizagem, a receptividade por parte do professor e da instituição é um *feedback* para a organização do saber. Conduzir o debate com os diferentes pontos de vista sob uma visão da racionalidade comunicativa estabelece o diálogo, não somente como procedimento, mas como um valor moral, um valor vivenciado e incorporado como modo de convivência e desta forma, ferramenta para o desenvolvimento da competência moral.

P6: Teve uma menina, um caso em que ela foi contra a Lei, ela falou assim “ah, se fosse eu, eu dava a medicação” aí a professora “nossa, você não pode fazer isso” e você entendeu? Você tinha que concordar com a Lei. Mas a menina falou “mas é o meu ponto de vista, eu faria isso e não me arrependo!”. “Não pode ser assim, você vai se formar, vai ser uma Enfermeira, eu imagino que você tiver essa conduta e tal”; “mas eu faria

isso, não vem me dizer de Código nenhum e tal”. Ninguém quer saber, ou seja, a gente também não podia ir contra, tinha que ficar ali dentro sabe?

P9: *A gente tinha um material, tinha que estudar pelo material, e a partir daquele material a gente tinha que dar o que tinha que acontecer a partir daquilo ali. Então a gente não precisava discutir mais nada sobre aquilo por que o que a gente tinha que dizer para ela já estava no papel. Então a gente lia o que estava escrito ali e a discussão parava por ali.*

Como está destacada nas falas abaixo, a ausência de debates acerca das diversas possibilidades sobre um tema, gera um conceito equivocado de diálogo, para os alunos o diálogo é para o “convencimento por competição” e não por consenso do melhor argumento baseado numa racionalidade, o que remete a um caráter competitivo onde o tangenciamento de um confronto é necessário para convencer o outro. Numa relação assimétrica o “poder” institucionalizado definiria o que é “certo”:

P7: *Mas se eu infringir o Código de Ética eu posso perder até o meu COREN.*

P5: *Mas a gente não está falando de infração, é uma coisa não estabelecida, a gente está numa discussão a partir da Lei e a partir do propósito de infração. Então você não vai mudar nunca, por que você não discute.*

P7: *Então no caso a gente teria que sentar, eu colocaria a minha idéia, você colocaria a sua idéia e a gente veria qual seria a melhor idéia. Se eu te convencesse eu ganharia, se você me convencesse entendeu?*

P5: *Você consegue?*

A visão sobre o diálogo é uma reprodução da abordagem por parte do professor com relação aos diferentes posicionamentos. Reflete o distanciamento de uma prática dialógica onde a interação entre os diferentes pontos de vista formará a melhor decisão, o que Habermas define como competência comunicativa, fator importante para a competência moral:

P7: *Existem alunos que sabem ou querem saber, se eles acham que o pensamento deles está certo, ele bate de frente mesmo, entendeu? Se o professor conseguir convencê-lo de que está errado, tudo bem! Agora se não... E tem aluno que mesmo vendo o que está errado, evita falar por que é o professor.*

P6: *Na realidade nossos professores também não estão preparados para discutir a matéria com a gente. Vem de cima entendeu? Eles também não estão preparados para ouvir a nossa idéia e debater. Não estão preparados, isso também por que eles fixam o tempo inteiro no Código.*

A humanização na instituição e seu reflexo na relação com os estudantes

Há uma limitação por parte da instituição em lidar com as questões humanas apresentadas pelos estudantes, tanto advindas da profissão, quanto as que surgem ao longo da vida pessoal do estudante durante o período do curso.

***P5:** Não! Você é submetida as péssimas condições sim, porque agora no final do período eu torci o pé. Torci o pé dentro do “Hospital Z”, descendo a escada do “Hospital Z” e viraram pra mim e disseram: “Lamento, mas eu não posso fazer nada por você!”.*

***P4(...).** Teve um dia, eu era do 8º período, meu pai teve um AVC. Eu estava tendo problema porque o meu pai não estava comendo direito, não lembra do horário do remédio e a minha mãe precisou sair aí eu tive que chegar mais tarde em campo. A seguinte professora me falou o seguinte: “É assim. Você tem que ver o que você vai fazer da sua vida, ou você vai ficar com o seu pai ou vai pra faculdade, pois assim não dá! O seu pai está atrapalhando a sua vida!”.*

Veio “aqui” a palavra... A ponto do professor vim e falar isso pra você! Puxa! Na hora eu fiquei roxa, né?

Aí eu chorei, porque do jeito que eu sou meio nervosinha eu ia pular no pescoço dela

***P8:** Se você está doente, você tem que ir. Se você está com fome, fica com fome, entendeu? Se você chegou lá e tomou café às 05hs da manhã pra chegar lá na “casa do caramba” e já são uma hora e a professora te libera pra almoçar e você quis no meio da manhã comer uma barra de cereal e você não pode porque você tem que ficar ali. Mesmo que você arrume tempo pra você e não pode sair... É tudo assim.*

Aí quantas vezes, eu mesma já passei mal por estresse de estágios e eu já ouvi várias pessoas que já passaram mal em estágios também. No internato já...

DISCUSSÃO

O paradigma sobre moralidade como aprendizado, assentado nas pesquisas empíricas de Piaget e Kohlberg, no qual o desenvolvimento moral relaciona-se com o cognitivo e afetivo no processo de maturação do ser humano, afastou definitivamente a visão reducionista de moralidade como preferência, “dom” ou simplesmente uma atitude que se desenvolve “naturalmente”. O desenvolvimento da moralidade no indivíduo, ao ser revelada como competência e cognição, aprofunda-se na complexa relação em que a mesma está ancorada, nos diversos aspectos do desenvolvimento do indivíduo e das sociedades. A moralidade transita como argamassa do tecido social em seus diversos segmentos, desde o indivíduo consigo até a organização de um estado. No contínuo movimento das sociedades, nas relações e inter-relações que acontecem como um “pulso social”, o ser humano se torna um indivíduo e se constitui um agente moral, mediado pelo mundo subjetivo, pelo mundo intersubjetivo e o social. Tem sido demonstrada a fundamental influência da educação para desenvolver a moralidade ao serem apontados fatores no processo formador que, quando oportunizados pelo ambiente de ensino, proporcionam o desenvolvimento da competência moral (“role taking”, “guided reflection”, debates sobre questões morais etc.).

O distanciamento de uma visão naturalizada da moral, iniciado em Kant^{18,24}, culminou, na atualidade, em possibilidades de pesquisas que interfiram no desenvolvimento moral com vistas à construção de uma sociedade mais justa. A investigação da moralidade das profissões vem compor um extenso mosaico, onde encontramos a criação de organizações internacionais com fins humanistas, assim como a construção de uma ética voltada para a resolução dos conflitos e dilemas decorrentes do desenvolvimento (Bioética), o que contribui na reorganização social com base em princípios democráticos, para o desenvolvimento de uma convivência pacífica, cooperativa e enraizada em princípios morais como respeito à autonomia e o ideal de justiça. Formar o cidadão moralmente competente, ou seja, com habilidade de fazer julgamentos sobre questões morais baseados em princípios, que atuem de forma coerente com os seus princípios e saibam reconhecer um argumento moral contrário ao seu como válido, é condição seminal para uma sociedade democrática em todos os seus segmentos.

Este estudo ao investigar a competência de juízo moral, contribui na reorganização das ferramentas para a educação moral efetiva das profissões da área da

saúde, no sentido de promover o desenvolvimento do profissional com raciocínio autônomo e que realiza a tomada de decisão com incorporação dos aspectos morais e não somente técnicos.

A questão da educação superior como um fator de influência marcante na competência moral ainda não possui seus mecanismos muito esclarecidos, embora já tenham evidências quanto ao tempo de estudo, a qualidade dos métodos de ensino-aprendizagem empregados para que possamos afirmar a sua importância para o desenvolvimento moral.

Com base nas pesquisas de Lind e Schilinger sobre competência de juízo moral e ambiente de ensino, o estudo esperava comprovar que os estudantes investigados apresentavam uma melhora de nível de competência de juízo moral quando submetidos a um ambiente universitário, que contenha os elementos que favorecem a competência moral durante o curso de Enfermagem. Tal hipótese veio corroborada com os estudos sob a perspectiva da teoria desenvolvimentista, onde a educação, o tempo de estudo e a interação com um ambiente que torne o aluno um agente da construção do seu conhecimento associado a métodos ativos de ensino promovem o desenvolvimento moral.

Na medida em que a ausência de tais fatores, revelada pelo presente estudo, esclarece como tais aspectos do ambiente investigado se associam à regressão na competência investigada. A refutação da hipótese pelos resultados do estudo confirma os pressupostos da Teoria do Duplo Aspecto sobre a importância de um ambiente de ensino com fatores (já especificados) que interferem no desenvolvimento moral.

A instituição onde se realizou a pesquisa tem seu currículo desenvolvido na metodologia da problematização, o que constitui um desdobramento dos métodos ativos propostos por Piaget. No entanto a operacionalização de tal metodologia por parte da instituição se dá de forma inadequada, se aproximando mais de um modelo transmissivo e autoritário de ensino do que um modelo participativo e com o aproveitamento adequado das oportunidades de desenvolvimento moral por parte dos professores e da instituição. Tal fenômeno se revelou no grupo focal, através das falas dos sujeitos e possibilitou a compreensão dos mecanismos que levaram a uma regressão evidenciada nos dados quantitativos através do Moral Judgement Test. O dado é compatível com o coletado nas falas dos sujeitos.

Para desenvolver mais profundamente a possibilidade das hipóteses terem sido refutadas podemos levantar questões sobre o valor da Teoria do Duplo Aspecto como um dos fundamentos da investigação. Isto certamente incorre em questionamentos

sobre a própria importância da Educação como um fator fundamental que possibilita o desenvolvimento de indivíduos com uma personalidade democrática para conviverem de forma pacífica e atuante na constituição de uma sociedade justa. A educação moral deve definir o que visa, se é formar indivíduos submetidos à opressão das tradições das gerações anteriores ou respeitadores dos direitos, das liberdades e com autonomia ⁴³, essa já era uma questão apontada por Piaget.

Lind evidencia a inter-relação entre democracia, moralidade e educação como “a tríade essencial”⁹⁰, explica ainda, que uma moralidade democrática se dá quando as regras e princípios morais são para todos e a resolução dos conflitos se dá com base no diálogo, onde todos os afetados participam da decisão sobre o certo e o errado. Diferente de uma moralidade autoritária onde os princípios e regras morais são para os que estão sob o julgo de um poder autoritário e onde a verdade moral é acessada pelos membros de classes privilegiadas que decidem sobre o certo e o errado, acrescenta ainda a moralidade romântica, na qual os princípios e regras morais são para todos que acreditam nela ou pertencem ao povo escolhido por um Deus e a decisão sobre o que é certo e errado repousa sobre cada indivíduo, com bases na consciência e intuição individuais.

No sentido de uma construção democrática, evidencia-se a importância da competência moral. Lind ultrapassa a antinomia indivíduo-sociedade, sua Teoria transita na construção recíproca dos dois conceitos. Seus dilemas, elaborados sobre questões que mobilizam qualquer indivíduo inserido em um contexto social, dá lugar a singularidade do sujeito quando demanda o contato com princípios morais enraizados na construção deste indivíduo e nessa reciprocidade com a sociedade.

Apesar das hipóteses feitas pelo estudo não terem sido comprovadas, o mesmo contribui para estabelecer as relações do ambiente de ensino com o desenvolvimento moral, incorporando-se aos demais estudos que dão à investigação sobre educação e moralidade a relevância necessária para que a questão do ensino moral nas profissões aconteça com base na teoria desenvolvimentista e que seja reconhecido como um eixo central de qualquer currículo.

A construção teórica do estudo transitou na abordagem filosófica da moralidade e a contribuição de Kant, Habermas e Rawls na construção das teorias de Piaget, Kohlberg e Lind. Lind, ao desenvolver com a teoria do duplo aspecto, o C-score como fator de medida para avaliar o impacto da educação sobre o desenvolvimento moral dos grupos no contexto de ensino superior, se torna o principal apoio na discussão dos

resultados, inscrevendo este estudo no rol dos que propõem testar sua teoria e seu instrumento (MJT).

O MJT detectou o fenômeno de regressão na competência de juízo moral, assim como a estagnação moral em estudantes de ensino superior investigando a competência de juízo moral através do C-score, a medida criada por Lind em sua Teoria do Duplo aspecto. Lind fornece subsídios objetivos para apontar as conseqüências do impacto sobre a formação de profissões essencialmente relacionais, como a Medicina, Enfermagem e demais da área da saúde, quando estas se organizam com ênfase na atualização tecnológica distanciando-se da fundamentação humanista. Tal ensino não atende as demandas de profissões que se deparam com dilemas e conflitos éticos, também advindos do avanço tecnológico e que demandam decisões. Os aspectos técnicos são insuficientes para uma tomada de decisão em que os aspectos morais se tornam condicionantes de uma atuação profissional.

O Moral Judgement Test, na medida em que avalia as habilidades do sujeito em aceitar ou rejeitar argumentos sobre uma questão moral particular de forma cogente nos seus argumentos, assim como reconhecer a raiz moral nos argumentos que vão de encontro aos seus, o que consiste na tarefa moral, é eficaz em fornecer um dado objetivo acerca da competência de juízo moral. Sua eficácia é também decorrente de sua coerência com a construção de seus fundamentos teóricos que se deu a partir do ponto de vista desenvolvimentista.

Embora os aspectos afetivos e cognitivos da ação moral sejam inseparáveis, o Moral Judgement Test os distingue. Distingue a competência cognitiva ao demandar do sujeito o julgamento sobre os argumentos e seu nível de aceitação dos mesmos; é uma medida que distingue o aspecto afetivo quando requer que o sujeito opine o nível de concordância com a decisão tomada no dilema. No estudo observamos que a competência de juízo moral em seu aspecto cognitivo, ou seja, na aceitação de contra argumentos como possuidores de princípios em sua raiz, reduz-se ao longo do curso de Enfermagem, sendo mais exacerbado no dilema do juiz, onde os argumentos em relação ao respeito à dignidade da vida humana exigem uma prática reflexiva que, para tornar uma decisão moral, requer o questionamento das regras e um raciocínio baseado em princípios como a autonomia e a dignidade humana. Paes Silva *et all*⁹¹ realizaram um estudo qualitativo para avaliar no discurso dos enfermeiros que lidam com pacientes fora de possibilidades terapêuticas, o estudo avaliou a compreensão do significado da autonomia do paciente, assim como o reconhecimento por parte do profissional, do

exercício desse direito do paciente em quaisquer circunstâncias que dizem respeito a sua vida. Tal estudo⁹¹ revelou que os enfermeiros reconhecem a autonomia como um direito ético e legal, no entanto demonstram conflitos em respeitá-la, pois, se tratando de pacientes próximos à morte, demonstram conflitos com relação aos seus próprios valores e preconceitos. Somente Dubois³⁶ realizou investigação com a área de Enfermagem onde utilizou o MJT, seu estudo avaliou o raciocínio moral de médicos e enfermeiras quanto à questão de morte cerebral e transplante de órgão, sua amostra foi de enfermeiros da Áustria e da Arábia Saudita. Os resultados demonstraram um C-score dos enfermeiros da Áustria de 26, 6, enquanto que os enfermeiros da Arábia Saudita o C-score = 11.

Os dados adquiridos no presente estudo, através da aplicação do MJT, quando avaliados com outros resultados apresentados por Schilinger e Lind com profissionais de saúde, vemos que a regressão na competência de juízo moral é bem mais significativa do que em outras áreas, o que requer uma preocupação quanto à necessidade de estudos detalhados da área de saúde, tendo em vista a interface do profissional de saúde com o ser humano vulnerado, o que, sem uma dimensão ética como eixo desta relação assimétrica, incorre em poder, opressão, negação do outro em sua autonomia.

O ambiente de ensino como fator que influencia nos índices de competência vem sendo investigado com ênfase em dois construtos, o “role taking” e o “guided reflection”, de forma geral são construtos que em qualquer formação são apontados como fatores fundamentais que afetam o desenvolvimento moral dos estudantes, pois são experiências que possibilitam a ação e a interação do indivíduo com o ambiente de aprendizagem e envolve o desenvolvimento do pensamento crítico, a criatividade e a responsabilidade social.

A segunda hipótese do estudo versava sobre o ambiente de ensino, cabe ressaltar que o ambiente de ensino ao qual a hipótese se referia, era um ambiente com oportunidades que promovem o desenvolvimento moral, ou seja, com oportunidades de “guided reflection”, “role-taking”, com uma metodologia que estimule a participação do aluno para uma ação reflexiva, além disso, que haja suporte adequado em situações de desafio.

O estudo presente, a partir de uma abordagem qualitativa onde as categorias avaliadas demonstram um ambiente de ensino desfavorável ao desenvolvimento da competência moral, investigou as oportunidades de “role taking”, “guided reflection”, os aspectos do suporte em situações desafiadoras, os métodos ativos de ensino, e os

aspectos relativos aos conteúdos e métodos empregados nas disciplinas que se relacionam com a educação moral. A mesma foi refutada pelo fato do ambiente não possuir características que proporcionem o desenvolvimento da competência de juízo moral e não no sentido de dissociar o valor do ambiente de ensino favorável com o desenvolvimento da competência. De fato a hipótese refutada confirma o pressuposto de que um ambiente de ensino desfavorável pode promover a regressão ou uma estagnação na competência de juízo moral.

Schilinger no mesmo estudo onde avaliou ao início e ao final do curso, estudantes brasileiros e alemães de Psicologia, Administração e Medicina, relacionou os índices de competência com o ambiente de ensino a partir de oportunidades de “role taking” e “guided reflection” oferecidas pelo ambiente a partir de uma análise quantitativa utilizando o Origin-u (“Oportunities for role-taking and Guided-reflection in College and University”). Classificou os ambiente de ensino como desfavorável (sem oportunidades de “role-taking” e “guided reflection”) e favorável (com alguma oportunidade de “guided reflection” e “role taking”).

Da mesma forma que os estudantes de Enfermagem quando submetidos a uma ambiente de ensino desfavorável, os estudantes brasileiros de Psicologia, Medicina e Administração apresentam uma regressão. Os estudantes alemães apresentam um resultado diferenciado, os alunos de psicologia e administração revelam uma estagnação, ao passo que a Medicina regride nos índices de competência de juízo moral no ambiente desfavorável. No ambiente favorável os estudantes brasileiros, com exceção da Medicina que mantém a regressão, a Psicologia e a Administração apresentam melhora do C-score. Os estudantes alemães de Medicina e Psicologia demonstram uma estagnação, a Administração aponta para uma resposta positiva ao ambiente favorável.

Assim como o método quantitativo, a avaliação qualitativa foi eficaz em detectar os fatores no ambiente de ensino que se relacionam com a regressão na competência de juízo moral. Observamos que os estudantes possuem oportunidades de “role taking” somente nos últimos períodos do curso, mas não como atividade transversal, além disso, os desafios não apresentam graus de dificuldade compatíveis com o aprendizado do aluno. O “role taking” é um ponto dos mais relevantes para o desenvolvimento moral, como pontuou Piaget⁴⁸ (“self government”), Kohlberg^{24,53,59,50} (“just community”), Mead⁷⁰, Selman³⁶ (estes dois últimos sob a perspectiva da psicologia social onde o role

taking representa uma atividade fundamental para a evolução do indivíduo na perspectiva sócio-moral) e Lind⁴⁰.

Lind chama a atenção para o fato de ser uma atividade que por si só não desenvolva a competência moral, pois depende de um nível ótimo de discrepância entre o grau de responsabilidade oferecido no ambiente de ensino e a assumida pelo aluno assim como o nível de competência moral do mesmo. Quando isso não ocorre, as conseqüências sobre o desenvolvimento moral vêm em forma de baixa motivação, quando a tarefa for aquém da capacidade do indivíduo o que não representa um desafio para o aluno. Também aparece em forma de estagnação do desenvolvimento, quando a tarefa está além das possibilidades do aluno, pois este experimentará o sentimento de falência.⁴⁰

As categorias de suporte em situações desafiadoras e “guided reflection” estão relacionadas com o “role-taking” e entre si, sendo que nenhuma delas, tal como “role taking”, por si só não são suficientes para o desenvolvimento da competência moral. A efetividade de qualquer experiência para a promoção do desenvolvimento depende para a sua eficácia de um feed back para o aluno sobre os sucessos e fracassos, o que vem manifestado em ações de “guided reflection”, ou na presença de um professor que é um facilitador durante a reflexão para a tomada de uma decisão. Os estudantes investigados apontaram para o déficit nas atividades de “guided reflection” e a falta de suporte no aparecimento de situações de conflito (desafiadoras), onde as atividades de suporte teóricas e práticas são pervertidas para uma abordagem da saúde mental o que significa uma resposta inadequada à demanda de conhecimento do aluno sobre como lidar com conflitos pertinentes a profissão. Lind indica esse fato como o segundo problema sobre a inadequada experiência de “role taking” e afirma que resposta inadequada às demandas de uma atividade de “role taking” quando o desafio se apresenta, lentifica o processo de desenvolvimento moral consideravelmente⁶³. Sprintall afirma que ma experiência de role taking sem suporte torna-se uma árida experiência⁷¹.

As atividades de “guided reflection” se apresentam de forma ineficaz, devido à ausência de diálogo como uma atividade incorporada na condução das situações desafiadoras por parte dos professores.

As atividades de pesquisa estão presentes, no entanto os temas não são de livre escolha dos alunos, mas em conformidade com o foco da faculdade. O que compromete o sentido da atividade como uma oportunidade de “guided reflection”.

As oportunidades de interdisciplinaridade são pouco oferecidas pelo campo de estágio eleito. Uma conceituação adequada da interdisciplinaridade é uma urgência para

implementar novas formas de abordagem dos problemas na área da saúde, mas requer sua compreensão prática, além de conceitual.

Consiste em um desafio, mas também numa urgência, desenvolver um ensino para autonomia. A despeito das questões históricas onde a profissão foi construída, e, embora o sistema de saúde caminhe para a forma de organização em rede, centrado nos interesses do paciente, onde a igualdade entre os profissionais e a cooperação são condições intrínsecas à forma de atuação para o bom atendimento, o que vemos é um poder centrado no médico ainda bastante forte, onde as “outras profissões” são coadjuvantes, assim como o paciente, representando o típico modelo do “hard-paternalism”³⁰. A percepção dos estudantes quanto ao universo hostil às profissões de saúde limita a expansão de conceitos como interdisciplinaridade. O que se evidenciou nas falas dos sujeitos.

Os métodos ativos de aprendizagem correspondem à outra categoria investigada. A instituição baseia seu currículo na problematização, no entanto a investigação revela que os métodos ativos não foram incorporados por todos os professores, assim como os limites dos professores com relação à aplicação da problematização como instrumento para o desenvolvimento do pensamento reflexivo que foi captado pelos alunos. A postura dos professores é centrada em atitudes autoritárias impedindo o debate e o aprofundamento das questões.

Os modelos de currículos de graduação baseados em metodologias ativas, o modelo da Aprendizagem Baseado em Problemas (PBL) e o da Problematização, embora tenham visões teóricas distintas as duas metodologias podem levar ao desenvolvimento moral na medida em que trabalham com problemas e desenvolvem o pensamento reflexivo sobre questões práticas. De acordo com Berbel⁸⁹ diferenciam-se, dentre outros pontos, pela forma de apresentar os problemas. No PBL os problemas são elaborados por uma comissão, ao passo que na Metodologia da Problematização o problema é extraído a partir da experiência do aluno. Um dos grandes problemas que encontramos nos profissionais que atuam é a não identificação da instância moral dos eventos, o que pode não contribuir para o desenvolvimento moral devido ao não reconhecimento do fato moral nos problemas trabalhados pelos professores, se não for identificada esta etapa do ensino para o desenvolvimento da competência moral e a partir daí delimitar a questão moral, gerando o conflito cognitivo para que sejam acionados os esquemas para o desenvolvimento, de pouco valerá o ensino de tais metodologias para o desenvolvimento da competência moral. Lind⁶³ em um dos seus estudos aplicou o MJT a professores que participaram de seu programa de educação

continuada e associou o índice de competência de juízo moral dos professores com a adequada aplicação das oportunidades de aprendizagem, seus dados revelaram que professores com altos níveis de competência de juízo moral eram mais capazes de explorar as vantagens de um ensino não convencional com métodos de aprendizagem mais ativos do que os com baixo índice de competência de juízo moral.

Tais estudos podem indicar os motivos pelos quais o currículo baseado no pensamento reflexivo a partir de oportunidades de aprendizado, não contribui para o desenvolvimento da competência de juízo moral dos alunos. Fato que não seria inédito, na medida em que encontramos como um dos motivos de críticas ao método de discussão de dilema aplicado por Kohlberg, o desconhecimento dos professores a respeito da teoria desenvolvimentista e o estágio em que se encontravam, os níveis 4, o que dificultava o reconhecimento dos argumentos superiores para a boa condução da dinâmica dos debates.²⁴

Não há investigações sobre o favorecimento do desenvolvimento de competência de julgamento moral a partir das metodologias utilizadas pelos diversos currículos das escolas de Enfermagem no Brasil, nem tampouco estudos que avaliem o ensino da ética com medidas que possibilitem atualização dos conteúdos e métodos de ensino nesta área. Tendo em vista a relevância da educação moral quanto ao método e conteúdo empregados, a mesma configurou-se no estudo como mais uma categoria de influência nos resultados .

Na formação moral do enfermeiro, a educação moral tem sido ensinada com os conteúdos deontológico, os conflitos onde a deontologia não fornece subsídios para uma resolução são analisados à luz de uma ética baseada em princípios do cristianismo⁹², especificamente do catolicismo, o que dificulta transitar em questões atuais cujos argumentos morais têm como base a autonomia, tais como aborto, eutanásia, e, de forma menos complexa, a própria resolução de conflitos cotidianos da profissão:

A bibliografia que orientava os programas de ética nas primeiras décadas de realização do curso de Enfermagem se fundamentava, sobretudo, em textos direcionados para uma religiosidade extremamente conservadora e conformista em face dos problemas no âmbito do exercício profissional e da sociedade estabelecida. Daí as constantes interpelações em favor da obediência e subserviência dos enfermeiros e a interdição da crítica desses profissionais, seja com relação aos superiores hierárquicos, seja ao espaço institucional em que militam, seja ainda no tocante às políticas de saúde adotadas pelo estado em diferentes períodos.⁹² (p. 2)

Na presente investigação, a educação moral da instituição é predominantemente baseada nos códigos de ética, onde os métodos de ensino não primam pelo debate além

das regras contidas no código. Evidencia-se a necessidade de uma reformulação para um exercício de pensamento reflexivo e o desenvolvimento da autonomia e da competência moral no sentido que Santos e Derrida destacam que é a presença do ensino das Humanidades. Certamente os modelos de ensino da ética baseados em código deontológico não fornecem subsídios para as decisões e nem garantem o desenvolvimento da competência de juízo moral.

A mudança paradigmática no ensino da ética, onde se sai de uma visão naturalizada da moral, para uma visão construtivista, conclusiva de que somos seres condicionados histórico-socialmente (não determinados), onde a moralidade é aprendida e a autonomia representa um importante princípio que é possível de ser utilizado na medida em que o pensamento autônomo-reflexivo é ensinado, ainda não é uma realidade na formação.

A educação para o aluno tornar-se sensível às questões morais e tomar decisões de forma autônoma é possível, através da possibilidade de debates das questões éticas por meio de procedimento argumentativo/ dialógico. Embora as diretrizes indiquem a necessidade do conteúdo da Bioética como fundamental no desenvolvimento das competências de um profissional capaz de intervir nos serviços de saúde de baixa, média e alta complexidade, com altas exigências no campo reflexivo para a tomada de decisões morais, não enfatiza que a mesma (Bioética) enquanto ética aplicada é indispensável para a área da saúde, uma ferramenta para resolução dos conflitos à luz de fundamentos, princípios e valores, que vai além de uma deontologia, tendo as funções descritivas, normativas e prescritivas. Tal disciplina não consiste em uma disciplina obrigatória, constituindo-se em muitas faculdades optativa, o que observamos nas falas dos alunos abordados no estudo.

Da mesma forma que encontramos na fala dos alunos uma certa fusão do ensino da ética com História da Enfermagem e Saúde mental encontramos em currículos da região sudeste disciplinas que, de forma confusa, se propõem a ensinar o conteúdo ético, recebendo denominações como Ética Social, História da Enfermagem e ética profissional, Ética e exercício de Enfermagem ⁹³ (p.6). Quanto aos conteúdos destas disciplinas, os mesmos vão desde a “evolução histórica do cuidado” a “ética geral” ⁹³, mas que não ultrapassam as capacidades dos códigos de deontologia e métodos de transmissão de valores, nem lançam mão de métodos com os quais possa ser feita uma avaliação da eficácia do ensino.

Como reflexão a respeito dos aspectos filosóficos, sociais e psico-pedagógicos que podem nortear a educação moral para graduandos em Enfermagem, Ramos e

Ferreira⁹⁴ apresentam diretrizes para o ensino da Bioética/ética onde propõem o ensino transversal com métodos ativos de ensino que promovam a reflexão dialógica. No entanto Fernandes⁹⁵ demonstra pontos que dificultam a abordagem de temas transversais, como por exemplo, a deficiência do professor em sua formação com relação aos referenciais que sustentam a Bioética/ética, para que aborde o aspecto ético em sua disciplina; assim como a resistência de alguns professores em incluir temas transversais. Além disso, quando no campo prático, alguns professores priorizam os conteúdos técnicos e específicos da área.

Rego²⁸ aponta limites em relação ao ensino transversal ao questionar a validade do mesmo em nossa realidade onde o alcance do que seja ética é majoritariamente entendida apenas como aplicação de um código especialmente em seu aspecto de defesa corporativa²⁸ (p.166); também demonstra em sua pesquisa com estudantes de Medicina os limites dos professores a respeito de reflexões sobre os aspectos éticos:

Será possível imaginarmos que, a curto ou médio prazo, possamos ter os mesmos professores que são citados pelos alunos entrevistados por nós, discutindo convenientemente ética? Diríamos até que o cerne da questão não está nas características do professor, mas na falta de reflexão sobre os reais aspectos éticos que envolvam as relações de assistência à saúde. ²⁸ (p.166)

No caso da abordagem de casos concretos como forma de promover os debates, Fernandes⁹⁴ também evidencia como dificuldade o fato de que, nos primeiros períodos, o distanciamento dos estudantes da realidade onde emergem os dilemas, dificultaria a compreensão por parte dos alunos. O uso de casos concretos não é uma condicionante em uma abordagem, Lind utiliza os dilemas semi-hipotéticos com base em situações reais o que tem demonstrado maior eficácia pelo distanciamento ótimo da situação apresentada.

Outro ponto importante apontado por Fernandes⁹⁵ é a falta de espaços interdisciplinares para as discussões/debates éticos na academia. Rego⁹⁶ refere que a Bioética como a disciplina, deve ser ministrada nos cursos da área da saúde, e ressalta que deve ser ministrada de forma interdisciplinar, devendo seu ensino ser ao longo do curso, sob a forma de módulos de formação contínua.⁹⁶ (p.133)

Ainda na proposta de diretriz para o ensino da ética, Ramos e Ferreira⁹⁴ afirmam a necessidade de abandonar a estratégia de transmissão de valores, embora reconheçam que valores universalizáveis como justiça, liberdade, solidariedade, respeito, benevolência, cooperação, compromisso e participação devam estar expostos no

currículo, e devam ser reforçados e refletidos na atitude dos professores no espaço pedagógico, o que constitui um fator importante para a composição de um ambiente de ensino favorável ao desenvolvimento moral, ou seja, uma atmosfera moral.

Com relação à administração dos conteúdos teóricos para o ensino da Bioética/ética, as autoras propõem que sejam dados por especialistas na área, evitando assim que a disciplina seja banalizada no método e conteúdo de ensino.

Quanto aos métodos de ensino, as sugestões giram em torno das metodologias ativas, que são baseadas nos pressupostos interacionistas, destacam a metodologia do aprendizado baseado em problemas e a da problematização, destacando esta última como alternativa viável para o ensino da Bioética/ética.

Krawczyk ⁹⁷ investigou o desenvolvimento moral na formação de enfermeiros utilizando o DIT, comparou estudantes do primeiro e último período de graduação em Enfermagem de New England (USA), para seu estudo elaborou três programas semestrais (A, B, C) de ensino para avaliar o impacto de métodos de ensino de ética sobre o desenvolvimento moral distribuiu os sujeitos em três grupos, cada grupo correspondendo a um programa. Os programas possuíam as seguintes características:

Programa A: Incluía um curso de ética ministrado por um membro do comitê de ética. Os estudantes recebiam material teórico para leitura semanalmente. Debates eram realizados com base em casos do Hasting Center, no debate os estudantes elaboravam seus argumentos morais e defendiam-no através de escrita e debates. Os estudantes tiveram 42 horas de contato com conteúdo ético no período de seis meses.

Programa B: Os estudantes tiveram temas transversais de ética ministrados por profissional da clínica. 12 a 15 horas de aula/seis meses

Programa C: Os estudantes discutiam alguma questão moral quando esta era trazida pelo aluno nos seminários clínicos.

O estudo demonstrou que os alunos do último ano apresentaram melhores resultados do que os do primeiro ano e que os participantes do programa A tiveram melhores resultados do que o B, enquanto o C teve os piores índices. O DIT não avalia a competência moral, mas sim a preferência por argumentos, sendo os maiores níveis do P-score os que mais se aproximam do raciocínio pós-convencional. No entanto o estudo é bastante válido quando reflete uma preocupação de avaliar o impacto dos métodos de ensino de educação moral.

O método Konstanz de discussão de dilema, que vem como aperfeiçoamento do método Blatt, demonstra efetividade no seu desenvolvimento, pois ao mesmo tempo proporciona oportunidade de “role taking” e o “guided reflection”, Lind não exclui a

aplicação de outros métodos junto ao KMDD⁶³. O mais importante é que os métodos também sejam avaliados para devidos reajustes e que o ensino tenha como fim o desenvolvimento da competência de juízo moral.

Nas últimas décadas observamos um maior desenvolvimento de novas tecnologias, trazendo para o cotidiano, temas que tiveram impacto sobre o comportamento humano e que têm influenciado direta ou indiretamente os cuidados em geral e a prática da área da saúde em particular. Com a mudança comportamental da demanda social um novo modelo ético na prática de saúde é requerido para solucionar os conflitos emergentes como decorrência da incorporação de novos saberes e novas tecnologias que afetam a vida humana, o que tem exigido dos currículos constantes avaliações para formar profissionais moralmente competentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança ocorrida no campo da saúde, onde uma ética paternalista era dominante, é historicamente recente, mudança decorrente do desenvolvimento de novas tecnologias iniciadas na década de sessenta foram marcadas pelo advento da bioética como uma ética aplicada à resolução dos casos concretos⁹⁸, o que vem ampliando o espectro dos profissionais sobre questões morais. Este estudo vem confirmar que a forma de abordagem nas universidades para o ensino das questões morais ainda é uma forma predominantemente transmissiva e baseada nos códigos de ética.

Encontramos na sociedade brasileira o desenvolvimento do processo democrático que tem como legado imponderável a luta contra a desigualdade de acesso a educação, saúde e outros tantos serviços fundamentais para o desenvolvimento humano. O que requer profissionais conscientes da realidade, com o pensamento crítico reflexivo e que se reconhecem como agentes transformadores da realidade social. Nos deparamos com um sistema de educação que em seu desenvolvimento tem sido moldado a diversos interesses, que vem variando ao longo dos anos de interesses alienantes de um estado autoritário à demanda de atualização do saber tecnológico por parte do mercado. Neste contexto o estudo evoca em seus resultados uma reflexão sobre as conseqüências dessa educação distanciada das idéias de formação, sobre o desenvolvimento moral e as relevantes possibilidades de intervenção no processo, com vistas à promoção da competência de juízo moral.

Embora as universidades venham no movimento de atualização dos métodos de ensino, é necessário que tenham como foco a formação do cidadão, onde a educação moral desponta como eixo central dos currículos.

A visão desenvolvimentista do estudo vem como sugestão como eixo teórico do planejamento e aplicação dos métodos de educação moral nas universidades. A competência de juízo moral assume o lugar de objetivo desta formação, assim como o método de discussão de dilemas se afirma, através de estudos empíricos, como ferramenta para ser agregada e promover com eficácia uma educação.

Tais sugestões requerem transformações que se configuram em um processo, requerendo ações em várias instâncias do ensino que englobam uma reavaliação dos currículos de forma que, na área da saúde, sejam abordadas as questões éticas em seminários interdisciplinares, que as atividades práticas e teóricas incorporem oportunidades de “role taking” com adequada oportunidade de “guided reflection”. Um

ponto importante apontado em outros estudos e confirmado pelo presente é a necessidade de reorientação teórica da formação de professores para o ensino na saúde com relação ao conhecimento da teoria desenvolvimentista e seus pressupostos. Para que utilizem adequadamente as oportunidades de ensino e aprendizagem.

A regressão na competência de juízo moral demonstrada pelo estudo orienta para um aprofundamento com estudos longitudinais da Enfermagem, e com uma amostra mais diversificada da profissão para melhor investigação do fenômeno em unidades educacionais com diversos perfis metodológicos de ensino.

Os achados de regressão na competência de juízo moral em Medicina e agora com a Enfermagem, cabem um aprofundamento, sendo as duas profissões mais antigas da saúde, que de certa forma “desenharam” a área, podemos levantar a hipótese do fenômeno de regressão se repetir em outras profissões da área.

A premência do ensino da ética para a educação superior recuperar seu objetivo de formar cidadãos que contribuam para uma sociedade justa, é afirmada no estudo sob a ótica do desenvolvimento moral como competência afetiva e cognitiva, que depende também de oportunidades oferecidas pelo meio, requerendo transformações e reajustes incessantes na formação para que os profissionais da saúde tornem sua prática social baseada em objetivos coletivos com resgate dos seus fins humanistas.

REFERÊNCIAS

1. Wood M. *Are we really delivering the good(s)?* Nursing ethics education Nursing Ethics, Vol. 12, No. 1, 5-18. 2005.
2. Santos BS. *Pela Mão de Alice: o Social e o Político na Pós-Modernidade*. São Paulo 11^a ed. Ed.Cortez. 2003.
3. Derrida J. *A Universidade sem condição*. São Paulo. Ed.Estação Liberdade. 2003.
4. Werthein J. Cunha, CA *Unesco e as novas perspectivas para o desenvolvimento do ensino superior*. EccoS Rev. Cient., UNINOVE, São Paulo: (v.2 n.2): 91-107.
5. Werthein J. Cunha, C *Fundamentos da nova educação*. Brasília.Cadernos Unesco UNESCO. 2000.
6. UERJ Projeto Pedagógico: contexto nacional na Educação e na Saúde e seus antecedentes. Documento do ENSINA/SUS – Experiência 02 UERJ. Disponível em: http://www.lappis.org.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=241&sid=25&tpl=view_participantes. Consulta em 01/03/2008.
7. Santana FR, Nakatani AYK, Souza ACS, Esperidião E. *Diretrizes Curriculares Nacionais Do Curso De Graduação Em Enfermagem: Uma Visão Dialética*. Revista Eletrônica de Enfermagem, v. 07, n. 03, p. 295 - 302, 2005. Disponível em http://www.fen.ufg.br/Revista/revista7_3/original_06.htm.
8. Bagnato MHS, Rodrigues RM. *Curricular Guidelines for Nursing Graduate Course: contexts, changes and perspectives*. Revista Brasileira de Enfermagem. Oct. 2007,60(5):507/512.http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000500005&lng=en&nrm=iso. doi: 10.1590/S0034-71672007000500005
9. *Resolução CNE/CES N. 3*, de 07 de novembro de 2001. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Enfermagem. Diário Oficial da República Federativa da União. Brasília, 09 nov. 2001. Seção 1, p. 37.
10. Maranhão EA. *A Construção Coletiva das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação da Saúde: uma contribuição para o Sistema Único de Saúde* Londrina, s/d. Disponível em: <http://www.redeunida.org.br/diretrizes/efrem.asp>.
11. Galleguillos TGB, Oliveira,MAC. *A gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de Enfermagem no Brasil*. Revista Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. SP mar., v. 35, n.1, p. 80-7, 2001. On line: <http://www.ee.usp.br/reeusp/upload/pdf/568.pdf>.
12. Rego STA. *Novas diretrizes curriculares: e a educação moral?*. Caderno de Currículo e Ensino, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 25-32, 2003.
13. Maliandi R. *Ética: conceitos e problemas*. 3^a. Buenos Aires. Ed. Biblos. 2004.
14. Cortina A, Martinez E. *Ética*. Rio de Janeiro. Edições Loyola. 2007.

15. Marcondes D. *Textos básicos de Ética – de Platão a Foulcault*. Rio de Janeiro. 1^a Ed. Jorge Zahar Editor. 2007.
16. Hume D. *Tratado da natureza humana*. São Paulo. Ed. UNESP. 2001.
17. Freitag B. *Piaget e a Filosofia*. São Paulo. Editora Unesp. 1991.
18. Kant I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Sao Paulo. Ed. Marin Claret. 2005.
19. Ribeiro CDM. “*Cultura do limites*” *justiça sanitária e alocação de recursos: argumentações racionais acerca dos conflitos morais em medicina intensiv neonatal do ponto de vista dos profissionais intensivistas*. Escola Nacional de Saúde Publica. Rio de Janeiro. Tese de doutorado. 2003.
20. Rawls J. *Justiça e Democracia*. São Paulo. Martins Fontes. 2002.
21. Bannel RI. *Habermas e a educação*. Belo horizonte. Ed. Autêntica. 2006.
22. Habermas J. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid Espanha. 2^a ed. Taurus Ediciones. Vol. 1. 1987.
23. Freitag B. *Dialogando com Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro. Ed. Tempo Brasileiro. 2005.
24. Freitag B. *Itinerários de Antígona. A questão da Moralidade*. Campinas. SP. 4^a ed. Ed. Papyrus. 2005.
25. Habermas J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro. Ed. Tempo Brasileiro. 2006.
26. Varela FJ., Thompson E., Rosch, E. *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre. Ed. Artmed. 2003.
27. Lent R. *Cem bilhões de neurônios – conceitos e fundamentos em neurociências*. Rio de Janeiro. Ed. Atheneu. 2005.
28. Rego S. *A formação ética dos médicos: saindo da adolescência com a vida dos outros nas mãos*. Rio de Janeiro. Ed. Fiocruz. 2003.
29. Schramm FR. *Autonomia difícil*. Revista Bioética. Cremerj 1998 .Vol 6(1):23-37.
30. Beauchamp TL, Childress JF. *Princípios da ética Biomédica*. Rio de Janeiro. Ed. Loyola. 2002.
31. Lind G, Hartmann HA, Wakenhut R. (Eds.). (1985). *Moral development and the social environment. Studies in the psychology and philosophy of moral judgement and education*. Chicago, IL: Precedent Publishing Inc. 1985.
32. Piaget J. *Epistemologia genética*. São Paulo. Martins Fontes. 2002.
33. Piaget J. *A equilibração das estruturas cognitivas-problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro. Zahar Editores. 1986.

34. Piaget J. *O juízo moral na criança*. 3^a ed. Rio de Janeiro. Summus Editorial. 1994.
35. La Taille Y. *Cinco estudos da moral*. São Paulo. 2^a ed. Casa do psicólogo. 1996.
36. Schilliinger M. *Moral Learning environment and moral development: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries*. Universidade de Konstanz Alemanha. Maio. Tese de doutorado. 2006.
37. Gilligan C. *Uma voz diferente*. Rio de Janeiro. Editora Rosa dos Tempos. 1982.
38. Lind G. *An Interview With Georg Lind*. By Helen Haste, University of Bath, England International Journal of Group Tensions, 2002, 31(2), 187-215. Disponível online: <http://www.uni-konstanz.de/ag.moral/b-liste.hatm#Beitraege>.
39. Lind G. *The meaning and measurement of moral competence revisited: a dual-aspect model*. Psicologia Reflexao e Critica. Porto Alegre. 2000. v. 13, n. 3 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102.
40. Lind G. *The importance of Role-Taking Opportunities for Self-Sustaining Moral Development*. Journal of Research in Education, 10, 9-15. 2000. Online: <http://www.uni-konstanz.de/ag.moral/b-liste.hatm#Beitraege>
41. Lind G. *An introduction to the Moral Judgement Test*, MJT. 2005. <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-intro.htm>.
42. Rego S., Costa-Macedo L. *Subsídios para a educação moral nos cursos de graduação em saúde* In: Bioética riscos e proteção. Rio de Janeiro. Editora UFRJ/Fiocruz. p. 193. 2005.
43. Oliveira MN. *A educação na ética Kantiana*. Educação e Pesquisa. set./dez. São Paulo. 2004 v.30, n.3, p. 447-460.
44. Lallande A. *Vocabulário técnico e crítico de filosofia*. São Paulo. 3^a ed. Martins Fontes. 1999.
45. Durkheim E. *Educação e Sociologia*. Rio de Janeiro. Ed. Melhoramentos. 1978.
46. Piaget J. *Biologia e conhecimento*. 4^a ed. Petrópolis. RJ. Ed.Vozes. 2003. cap.1.
47. Piaget J. *Para onde vai a educação?* 2^a ed. Rio de Janeiro. Editora José Olympo. 1974.
48. Piaget J. *Procedimentos de educação moral*. In: Cinco estudos da moral. São Paulo. 2^a ed. Casa do psicólogo. 1996. Cap.1.
49. Fini LDT. *Análise do desenvolvimento moral em Kohlberg*. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. 1976.
50. Lind G. *Moral Dilemma Discussion Revisited–The Konstanz Method*. Paper apresentado no encontro da Association for Moral Education (AME). 2002. Nov.79. Chicago. Disponível em: <http://www.unikonstanz.de/ag.moral/b-liste.hatm#Beitraege>.
51. Bento PT. *Do lugar da educação para a cidadania*. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho. Braga Portugal ano/vol 14. p.131-153. 2001.

52. Lind G. 30 Years of the Moral Judgment Test – Support for the Cognitive-Developmental - Theory of Moral Development and Education. 2006. Online./www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-liste.htm#Beitraege.
53. Diaz-Aguado MJ & Medrano C. *Construção moral e educação*. Bauru. EDUSC. 1999.
54. Lind G. Effective Moral Education: The Konstanz Method of Dilemma Discussion Hellenic Journal of Psychology. 2006. Vol. 3. pp. 189-196. Online./www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-liste.htm#Beitraege.
55. Powers FC. *Building Democratic Community: A Radical Approach to Moral Education*. Hoover Press: Damon -14-:2 12:35:44 rev1 page 129. Disponível on line: http://media.hoover.org/documents/0817929622_129.pdf.
56. Dewey J. *Educação e democracia. Introdução à filosofia da educação*. 3ª ed. São Paulo. Cia Editora Nacional. 1959.
57. Moreira, COF. *Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey*. Bragança Paulista: EDUSF. 2002.
58. Galiani C. *As Propostas Educacionais de John Dewey para uma Sociedade Democrática*. Universidade Estadual de Maringá .Seminário de Pesquisa do PPE – 2004. Online:http://www.ppe.uem.br/publicacao/sem_ppe_2004/pdf/07completo.pdf
59. Biaggio AMB. *Kohlberg and the "Just Community": developing ethical sense and citizenship in the schools*. Psicol. Reflex. Crit.1997, vol. 10, no. 1, pp. 47-69. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000100005&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-7972. doi: 10.1590/S0102-79721997000100005.
60. Biaggio AMB. *Lawrence Kohlberg-ética e educação moral*. 1ª ed. São Paulo. Ed.Moderna. Ltda. 2002.
61. Carita A. *Conflito, justiça e cidadania*. Análise Psicológica, mar. vol. 22, nº 1, p. 259-267. 2004.
62. Azevedo NAPR. *Atmosfera Moral da Escola. Condições para a Promoção do Desenvolvimento Ético*. LISBOA .Universidade Nova de Lisboa Faculdade de Ciências e Tecnologia. Dissertação de Doutorado em Ciências da Educação. 2002.
63. Lind G. *From practice to theory- redefining the role of practice in teacher education*. 2005. Online: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2000_Practice-to-Theory.pdf
64. Lind G. *Psychological and Didactical Principles of the The Konstanz Method of Dilemma Discussion KMDD*. University of Konstanz Workshop. Disponível on line: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>
65. Lind G. *El Método de Discusión de Dilemas de Kosntanz*. On line:http://www.comitenorte.org.mx/ciudadania/docs/taller3/5_kmdd_making.pdf.

66. Lind G. *El método Konstanz de discusión de dilema. Guia Nº1*. Foro Nacional de Competencias ciudadanas. Colombia. 2005. http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2005_1-GuiaDilemasMorales-03.pdf
67. Suarez R. *Nota sobre o Conceito de Bildung Kriterion*, Belo Horizonte, nº 112, Dez/2005, p. 191-198.
68. Gross R. *Paidéia: As Múltiplas Faces da Utopia em Pedagogia*. Campinas.SP Universidade de Campinas. Faculdade de Educação. Tese de Doutorado. 2005.
69. Gur-ze'ev. *A Bildung e a teoria crítica na era da educação pós-moderna*. Revista da Faculdade de educação jan.-jun. Universidade de Brasília. volume 12, número 22 - p. 5-22. 2006.
70. Mead G. *Mind ,self and society - from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Disponível:online:http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=4027. Último acesso em 17.04.2008.
71. Perrenoud P. *A noção de competência*. In: “Construir as competências desde a escola”. Porto Alegre. Ed. Artmed. 1999.
72. Biaggio AMB. *Universalism versus relativism in moral judgment*. Psicologia. Reflexao e Critica, Porto Alegre, v. 12, n. 1, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-
73. Lind G. Review and Appraisal of the Moral Judgment Test (MJT). 2000. Disponível online: www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-publik.htm.
74. Narvaez D., Bock T. *Moral schemas and tacit Judgemnet or How the defining Issue Test is Supprted by cognitive Science*. Journal of Moral Education, 2002. Vol.13. Nº 3.
75. Rest J. *et all. Posconventional moral Thinking- a neo kohlbergian approach* New Jersey. London. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 1999.
76. Lind G. *Scoring of the Moral Judgment Test (MJT)*.1999. On line: www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-publik.htm.
77. Minayo, MCS. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. 9ª ed. São Paulo: Hucitec. 2006.
78. Yin RK. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2ª ed. Porto Alegre. Bookman 2001.
79. Iervolino SA., Pelicioni MCF. *A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde*. Rev Esc Enf USP, 2001. v. 35, n. 2, p.115-21, jun, Disponível on line: <http://www.ee.usp.br/reeusp/upload/pdf/575.pdf>.
80. Neto OC., Moreira MR., Sucena LFM. *Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação*. Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil de 4 a 8 de novembro. XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais de 2002.
81. Bardin L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa. 3ª edição. Edições 70. 2004.

82. Lind G. *Growth and Regression in Cognitive-Moral Development*. 1985. Disponível on line: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1985_Growth-and-Regression.pdf.
83. Lind G. 2000. Moral regression in medical students and their learning environment. *Revista Brasileira de Educação Médica* 24(3), 24-33.
84. Lind G. *How Moral is Helping Behavior?*1997. Disponível online: www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1997_Helping-and-morality.pdf.
85. Slováckova B., Slovacek L. *Moral Judgement Competence and moral attitudes of Medical Students* *Nursing Ethics* 2007;14:320.
86. Casterlé BD., Grponck M., Vuylsteke-Wauters M., Janssen P. *Nursing students' responses to ethical dilemmas in nursing practice*. *Nursing Ethics* 1997.4(1).
87. Perrenoud P. *Prática reflexiva: Chave da profissionalização do ofício*. In: A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. Ed. Artmed. Porto Alegre. 2002.
88. Siebneichler FB. *Encontros e desencontros no caminho da interdisciplinaridade: G.Gusdorf a J. Habermas*. In: Jurgen Habermas: 60 anos *Revista Tempo Brasileiro*. jul-set .2a edição. Rio de Janeiro. 98:5/21.1989.
89. Berbel N. *A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?* *Interface — Comunicação, Saúde, Educação*, 1998, v.1, n.2.
90. Lind G. *Moral and Democratic Learning Philosophical Foundations*. Disponível em: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-liste.htm#Beitraege>.
91. Paes Silva MJ., Oliveira AC., Sá LO. *Posicionamento do enfermeiro frente à autonomia do paciente terminal*. *Revista Brasileira de Enfermagem*. Brasília mai-jun 2007.;60(3):286-90.
92. Germano RM. *A evolução do ensino ética para enfermeiros*. *Revista Bioética*. Cremerj. (1) vol 4 disponível online :www.portalmedico.org.br/recvista/bio1v4/evolucao.html.
93. Macedo MCS. *O ensino da ética e a inserção da disciplina da Bioética em quatro escolas de Enfermagem do município do Rio de Janeiro: algumas reflexões*. Monografia. Instituto Fernandes Figueira. Fiocruz. 2003.
94. Ferreira HM., Ramos LH. *Diretrizes curriculares para o ensino da ética na graduação em Enfermagem* - *Acta Paulista de Enfermagem*. 2006;19(3):328-31.
95. Fernandes MFPP. *A Ética e a Bioética no contexto da Educação em Enfermagem*; In: *Bioética e Enfermagem – controvérsias, desafios e conquistas*. São Paulo. Ed. Rubio. 2007.
96. Rego S., Rosito MMB., Yamada KN. *Didática, formação de professores e ensino em Bioética*. In: *Bioética no Brasil- Tendências e perspectivas*. São Paulo. Ed. Idéias e Letras. 2007.

97. Krawczyk RM. *Teaching Ethics: Effect on Moral Development*. Nursing Ethics 1997; 4; 57.
98. Almeida JLT., Schramm FR. *Paradigm shift, metamorphosis of medical ethics and the rise of bioethics*. Cadernos de Saúde Pública.1999. v.15.supl.1.p.15-25.

Roteiro de questões do grupo focal:**Questão 1**

São utilizados métodos de ensino que estimulem /garantam a participação ativa dos alunos em sala de aula? Como?

Questão 2

Você tem a oportunidade de discutir/debater temas relacionados com aspectos morais/éticos da prática de ensino aprendizagem ou prática profissional durante seu curso? Como? Na faculdade?

Você tem oportunidade de estágio sem vínculo com a faculdade? Como?

Questão 3

Durante o processo de formação todo aluno se vê, em alguns momentos, em situações desafiadoras. Você diria, a partir de sua experiência ou de algum colega, que a escola e seus professores e profissionais apóiam ou não tais crises? Por quê? Como?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MJT

Você está sendo convidado para participar da pesquisa

**“Desenvolvimento da competência de juízo moral e ambiente de ensino-aprendizagem:
Uma investigação com estudantes de graduação em Enfermagem”**

Você foi selecionado por ser estudante de Enfermagem do primeiro ou último período, sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Fundação Oswaldo Cruz.

Este estudo visa avaliar a competência de juízo moral do estudante de graduação em Enfermagem utilizando um questionário elaborado por Georg Lind, o Moral Judgement Test cujas bases teóricas encontram-se na teoria do duplo aspecto, onde o aspecto central da estrutura do juízo moral é a competência moral. O instrumento não é válido para avaliar a competência de juízo moral do indivíduo, mas para investigação de grupos. Tal estudo contribuirá para reorganização da formação no sentido de implementar novas formas de educação moral para o desenvolvimento da competência moral. Os resultados poderão servir de bases para publicações científicas referentes ao tema da pesquisa e como fonte de outras pesquisas deste campo.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário para avaliar julgamento moral (MJT).

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois serão utilizados códigos nos questionários.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Sujeito da pesquisa

Rio de Janeiro, junho de 2007

PESQ.responsável: Márcia Silva de Oliveira /contato 21 2587-6546

Av. 28 de Setembro, 77 4º Andar – Hospital Universitário Pedro Ernesto – Vila Isabel

Rio de Janeiro RJ

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/ENSP

Rua Leopoldo Bulhões, 1480 sala 314 - Manguinhos Rio de Janeiro RJ

Tel.: (21)25982863

CEP: 21041-210

E-mail do cep ensp; cep@ensp.fiocruz.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – GRUPO FOCAL

Você está sendo convidado para participar da pesquisa

“Desenvolvimento da competência de juízo moral e ambiente de ensino-aprendizagem: Uma investigação com estudantes de graduação em Enfermagem“

Você foi selecionado por ser estudante de Enfermagem do primeiro ou último período, sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Fundação Oswaldo Cruz.

Este estudo visa avaliar a competência de juízo moral do estudante de graduação em Enfermagem e o ambiente de ensino aprendizagem como um dos fatores que influenciam no desenvolvimento da competência moral, para medir o índice de competência de juízo moral será utilizado o um questionário elaborado por Georg Lind, o Moral Judgement Test cujas bases teóricas encontram-se na teoria do duplo aspecto, onde o aspecto central da estrutura do julgamento moral é a competência moral. O instrumento não é válido para avaliar a competência moral do indivíduo, mas para investigação de grupos. Com relação à avaliação do ambiente de ensino aprendizagem, será utilizado o questionário (Origin/U). A coleta de dados através de tais questionários possibilitará medir a competência moral, avaliar a influência do ambiente de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento da competência moral, analisar comparativamente os resultados dos dois instrumentos e relacionar o nível de competência moral com a influência do ambiente de ensino-aprendizagem. Para esclarecer a efetividade do (Origin/U) quanto à sensibilidade para captar determinados tópicos importantes para um ambiente de ensino-aprendizagem adequado para o desenvolvimento da autonomia moral será realizada a técnica de grupo focal onde serão coletadas informações através de um debate sobre questões pré-estabelecidas referentes ao ambiente de ensino. Tal estudo contribuirá para reorganização da formação no sentido de implementar novas formas de educação moral para o desenvolvimento da competência moral. Os resultados poderão servir de bases para publicações científicas referentes ao tema da pesquisa e como fonte de outras pesquisas deste campo.

Sua participação no grupo focal, onde serão debatidas questões para esclarecer sobre o ambiente de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento da competência moral, consistirá na sua contribuição à pesquisa. Todo o processo de realização dos debates será registrado em gravações de áudio que serão posteriormente transcritas. As informações obtidas serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois serão utilizados códigos nas falas transcritas. Após a transcrição as fitas serão inutilizadas. A dinâmica dos debates será direcionada por um moderador envolvido no processo de pesquisa, gerenciará situações de possíveis divergências de opinião e garantindo de forma democrática a participação de todos. Tais medidas têm como propósito evitar danos previsíveis aos participantes.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Sujeito da pesquisa

Rio de Janeiro, junho de 2007

PESQ.responsável: Márcia Silva de Oliveira /contato 21 2587-6546

Av. 28 de Setembro, 77 4º Andar – Hospital Universitário Pedro Ernesto – Vila Isabel

Rio de Janeiro RJ . **Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/ENSP** Rua Leopoldo Bulhões, 1480 sala 314

- Manguinhos Rio de Janeiro RJ/Tel.: (21)25982863 CEP: 21041-210

E-mail do cep ensp; cep@ensp.fiocruz.br